



UNIVERSIDAD DE GRANADA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Análisis del programa Erasmus+ y su incidencia en el diseño de la formación permanente del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria.

Tesis Doctoral: Daniel Salcedo López
Dirigida por: Dr. Francisco Díaz Rosas
18-10-2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Daniel Salcedo López
ISBN: 978-84-1117-190-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/72045>

El doctorando / The doctoral candidate D. Daniel Salcedo López y el director de la tesis / and the thesis supervisor Dr. D. Francisco Díaz Rosas:

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por el doctorando bajo la dirección del director de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Guarantee, by signing this doctoral thesis, that the work has been done by the doctoral candidate under the direction of the thesis supervisor and, as far as our knowledge reaches, in the performance of the work, the rights of other authors to be cited (when their results or publications have been used) have been respected.

En Granada a 12/10/2021

Director de la Tesis

Doctorando

Fdo.: Dr. D. Francisco Díaz Rosas

Fdo.: D. Daniel Salcedo López

“The main hope of a nation lies in the proper education of its youth”.

Erasmus of Rotterdam

AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que me han acompañado a la vez que realizaba esta tarea y que han estado muy presentes en mi vida en estos últimos años, coincidiendo con el estudio de mi Tesis Doctoral que se plasma con la presentación y defensa de esta memoria.

Quiero agradecer en primer lugar a mi Director de Tesis, Dr. D. Francisco Díaz Rosas por apoyarme con sus conocimientos, orientaciones, consejos y disponibilidad constante para asesorarme en los momentos difíciles a la hora de afrontar el trabajo y sobre todo por otorgarme el honor de ser su último doctorando antes de su ganada y merecida jubilación.

Mi agradecimiento a todos los profesionales, tanto docentes, asesores/as y expertos/as que han colaborado en el estudio aportando su opinión, con especial mención a aquellos que tras cumplimentarlo anónimamente se han puesto en contacto conmigo mediante medios electrónicos para interesarse por los resultados de este una vez finalizado. Esto no hace menos que demostrarme la calidad y profesionalidad de los que nos dedicamos a la enseñanza en nuestro país, incluso en los tiempos difíciles que nos ha tocado vivir.

Agradecimiento extensible al personal de las administraciones educativas que han apoyado mis peticiones de datos e información tras mis persistentes correos electrónicos. Con especial mención a D. Andrés Ajo Lázaro, Director de la Unidad de Educación Escolar y Personas Adultas del SEPIE, referente en la materia y garante de apoyo incondicional a los centros escolares y a sus docentes. Acompaño este gracias con un fuerte abrazo a mi compañero Domingo A. Ruiz Gómez, Vicedirector del CEP de Jaén, a quien conocí gracias al programa Erasmus+ en sus inicios. Gracias Domingo por nuestras charlas y debates constructivos que no han hecho más que hacernos mucho mejores profesionales en nuestros respectivos campos de trabajo e investigación.

Para el amor de mi vida, Mónica, se me quedan cortas las palabras si tengo solo que agradecerle su apoyo y sacrificio. No sería nadie si no me disculpara por todo el tiempo robado en estos años de trabajo constante. Sin ti a mi lado no hubiera alcanzado la meta, puedes tenerlo por seguro.

Y por último a toda mi familia y amistades, a los que siguen conmigo y a los que ya no están. A mi madre Pilar, que me inculcó desde niño la máxima de “lo que se empieza se acaba con trabajo y esfuerzo”. A mi hermana Rocío, referente en trabajo y superación y culpable de engancharme hace muchos años a meterme en estos lares.

Y no puedo olvidar a mi Padre, Manuel. Espero que desde donde estés, te sientas orgulloso de aquel niño, joven universitario cuando te marchaste sin avisar y que hoy en día sigue esforzándose por ser merecedor de llevar tu apellido.

Muchas gracias.

RESUMEN

La formación permanente del profesorado se consolida en los últimos años como pilar fundamental para el desarrollo y actualización profesional de los docentes. La implantación de metodologías derivadas de la aplicación de las nuevas tecnologías, además de la evolución de los métodos y actividades formativas que se realizan suponen una mejora que culmina con los programas cuyo germen parte de la propia Unión Europea con el programa Erasmus+ como núcleo básico que suma la aportación del concepto de movilidad internacional.

El desarrollo de la cuestión en las diferentes leyes educativas y su aplicación posterior en base a la normativa estatal y autonómica ha marcado una constante de promoción en nuestro país de dicha formación con un carácter principalmente interno. La aparición de distintas acciones de formación promovidas por la Comisión Europea ha supuesto un nuevo acercamiento formativo que supera ampliamente las expectativas y emerge directamente de la consideración de una formación permanente con el componente primordial de la movilidad internacional de los docentes de nuestros colegios e institutos evidenciando la necesidad de una formación que sobrepase las fronteras de los países de la unión y que se enriquezca de la pluralidad y multiculturalidad que los caracteriza.

El presente trabajo de investigación refleja un estudio focalizado en analizar los cambios y mejoras en el diseño de la formación permanente del profesorado de educación escolar que aporta la introducción de dicho programa transnacional en comparación con acciones previas.

Como parte del marco teórico inicial, partiendo de una revisión pormenorizada del desarrollo histórico y legislativo de la formación permanente del profesorado en nuestro país teniendo en cuenta sobre todo el aspecto descentralizado de la cuestión en la actualidad, realizamos un estudio

histórico y descriptivo del programa Erasmus+ en su primera edición (2014-2020) y las diferentes acciones que lo conforman. Centrándonos sobre todo en el aspecto específico escolar y sobre todo en la acción KA1 cuyo desarrollo enfatiza la formación permanente en el exterior de los docentes y cómo esta acción supone un gran impulso y mejora de otras acciones formativas que desde tiempo atrás se consideraban beneficiosas.

En cuanto al aspecto de la investigación, desarrollamos un estudio empírico a nivel nacional tomando como referencia dos muestras distintas de la población docente: aquellos que han participado en el programa y recibido esa formación además de los formadores de formadores (en este caso representados por los asesores de formación) de los diferentes centros de profesores de las distintas comunidades y ciudades autónomas.

Con una metodología enmarcada en la investigación de naturaleza descriptiva, se analizan aspectos varios relativos a la formación permanente enfatizándose en la ofrecida a través de la internacionalización mediante los proyectos Erasmus+ y utilizándose como instrumento de recogida de datos el cuestionario.

Finalmente, es importante resaltar que, aunque el programa Erasmus+ haya estado presente en estudios e investigaciones diversas. Los textos y publicaciones han estado centrados en los niveles universitarios del mismo independientemente del perfil a tratar: docente o estudiante. En este sentido, este trabajo pretende ser uno de los primeros en tratar la temática en los niveles educativos previos a la universidad y favorecer la producción de futuros estudios en este campo.

ABSTRACT

Teacher permanent training has consolidated in recent years as a fundamental pillar for their development and professional updating. The implementation of methodologies derived from new technologies applied to this issue, in addition to the evolution of the training methods and activities carried out, represent an improvement that culminates with the programmes born from within the European Union itself with Erasmus+ as the basic core and the addition of the international mobility concept.

Teacher permanent training has been considered in our country and reviewed under the different educational laws and underwent national and regional regulations but always with the constant of being highly restrained within our borders and considered an internal subject.

The appearance of different training actions promoted by the European Commission has meant a new approach that exceeds expectations and emerges directly from the consideration of permanent training with the primary component of international mobility of teachers in our schools and high schools. Therefore, evidencing the need for a training that surpasses the frontiers of the countries of the union and that is enriched by the plurality and multiculturalism that characterizes them.

This research plan reflects the starting point of a study focused on analysing the changes and improvements in the design of schoolteachers' training after the introduction of this transnational programme compared to previous actions.

As part of the initial theoretical framework, we start with a detailed review of the historical and legislative development of permanent teacher training in Spain considering the decentralized aspect of the topic today. Followed by an historical and descriptive study of the Erasmus+ program in its

first edition (2014-2020) and its different actions. Focusing mainly on the specific part dedicated to schools/high schools and especially on the KA1 action that emphasizes teacher permanent training internationally and how this action has changed and greatly improve other national training actions carried out before that were considered beneficial.

The aspect of the research is reviewed developing a study at national level taking as reference two different samples of the teaching population: those who have participated in the programme and received the training, in addition to the trainers of trainers, in this case represented by the training advisors in different teacher training centres of different regions in Spain.

With a methodology focused on a descriptive research, various aspects related to permanent training are analyzed, emphasizing those offered through internationalization conducting Erasmus+ projects, and using a questionnaire as the data collection instrument.

Finally, it is important to highlight that, although the Erasmus+ program has been present in various studies and research. Texts and publications have been concentrated on the university levels regardless of the profile to be treated: teacher or student. This work aims to be one of the first to deal with the subject at those educational levels prior to university to favor the production of future studies about it.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I: FORMACIÓN PERMANENTE, ERASMUS+ Y MOVILIDAD	21
1.1. La formación permanente del profesorado	22
1.1.1. La formación permanente del profesorado en las leyes educativas españolas	22
1.1.2. Tipología y modalidades de formación permanente del profesorado	31
1.1.3. Los planes de formación del profesorado	35
1.1.4. Los centros de profesores y recursos	38
1.1.5. Actualidad de la formación permanente docente en el modelo autonómico	42
1.2. El programa Erasmus+	96
1.2.1. Concepto e historia	96
1.2.2. Estructura del programa Erasmus+ 2014-2020	103
1.2.3. Los proyectos de movilidad de educación escolar KA101	108
1.2.4. Estadística de proyectos de movilidad Erasmus+ KA101 2014-2020	116
1.2.5. El nuevo programa Erasmus+ 2021-2027	120
1.3. Movilidad internacional y formación permanente	122
1.3.1. La movilidad internacional como elemento indispensable en la formación permanente del profesorado	122
1.3.2. La problemática de la movilidad internacional en relación con la crisis sanitaria global provocada por el virus COVID-19	125
CAPÍTULO II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y METODOLOGÍA	128
2.1. Contexto de la investigación	129

2.2. El problema de investigación	131
2.3. Objetivos	133
2.4. Hipótesis	135
2.5. Metodología e instrumentos de recogida de información	138
2.6. Participantes y procedimiento de recogida de información	140
2.7. Variables	144
2.8. Análisis estadístico	145
CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS	147
3.1. Análisis descriptivo	148
Bloque 1: Perfil del encuestado/a	148
3.1.1. Edad	148
3.1.2. Sexo	150
3.1.3. Perfil Profesional	150
3.1.4. Experiencia Profesional	151
3.1.5. Nivel Educativo Impartido (Docentes)	152
3.1.6. Tipología de centro educativo (Docentes)	153
3.1.7. Primer idioma extranjero y nivel MCER	154
3.1.8. Segundo idioma extranjero y nivel MCER	155
Bloque 2: Conocimiento sobre el tema (general y específico) y opinión	157
3.1.9. Formación permanente del profesorado: percepción inicial	157
3.1.10. Actividades: tipologías, demanda y temáticas	158
3.1.11. Apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo	161
3.1.12. Condicionantes para la realización de actividades KA101	162
3.1.13. Reconocimiento de la formación realizada	168

3.1.14. Características de los proyectos KA101	170
a) Inclusión de actividades en origen pre y post movilidad	170
b) Inclusión de otros perfiles elegibles en las movilidades	171
c) Duración de los proyectos y actividades de movilidad	175
d) Formación previa, mejora formativa y calidad	178
e) Promoción del programa por parte de las administraciones educativas	183
3.1.15. Propuestas de mejora	184
Bloque 3: Incidencia del Brexit y la Pandemia de COVID-19	192
3.1.16. Incidencia del Brexit	192
3.1.17. Incidencia de la pandemia de COVID-19	193
3.2. Contraste de hipótesis	198
3.2.1. Elección de la forma de participación en cursos estructurados impartidos en territorio nacional con relación al perfil del encuestado	198
3.2.2. Elección de las tipologías de actividades de formación KA101 más adecuadas/demandadas con relación al perfil del encuestado	201
3.2.3. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la muestra estudiada	205
3.2.4. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la comunidad autónoma de los participantes	208
3.2.5. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función del sexo de los participantes	210
3.2.6. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la experiencia docente de los participantes	212

3.2.7. Nivel de idioma acreditado/requerido a los participantes para participar en actividades de movilidad de temática no lingüística	214
CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES	217
4.1. Introducción	218
4.2. Conclusiones respecto a los objetivos e hipótesis	220
4.3. Aportaciones y limitaciones del estudio	226
4.4. Futuras líneas de investigación	227
GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS	228
BIBLIOGRAFIA	233
REFERENCIAS LEGISLATIVAS	242
ANEXO I: Cuestionario 1 – Asesores de formación/Expertos en Erasmus+	263
ANEXO II: Cuestionario 2 – Participantes en proyectos KA101	271
ANEXO III: Modelos de solicitudes de participación según perfil	280

INTRODUCCIÓN

La formación permanente del profesorado se consolida como un pilar fundamental para la mejora del sistema educativo. Constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros (Ley Orgánica 2/2006 de Educación - LOE, art. 102) como parte importante de su desarrollo profesional. Es claro que este tipo de formación evidencia la necesidad en el mundo globalizado actual de una proyección internacional.

En nuestro país es apreciable la evolución de los diferentes modelos de formación permanente del profesorado transformándose en sus diferentes modalidades y tipologías desde los cursos estructurados presenciales iniciales y que culminan finalmente en la ejecución de proyectos de formación complejos. Se aprecia también un cambio en las instituciones que los ofertan ya sean las diferentes unidades de formación de las administraciones, las organizaciones sindicales o entidades educativas de enseñanza superior como las universidades. Es más, el desarrollo tecnológico ha impulsado modalidades de formación personalizadas y variadas como la mixta/semipresencial o a distancia.

La relevancia de la formación permanente se refleja de manera apreciable en las iniciativas a nivel europeo para favorecer la mejora de los sistemas educativos y de su profesorado en todos los países de la Unión. La Comisión Europea considera este desarrollo profesional continuo como la formación permanente que los docentes realizan a lo largo de su carrera profesional y que les permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, destrezas y actitudes (Informe Eurydice, 2018, p.118).

La evolución de los diferentes programas de formación europeos al programa Erasmus+ vigente con este formato desde 2014, siendo este su último año a la espera de renovación para un nuevo sexenio, adaptando su diversidad formativa en acciones claves y reservando una acción específica, Acción Clave 1 (KA1 en sus siglas en inglés), como eje vertebrador de la formación permanente del docente. Plasma la preocupación creciente de los diferentes países por fomentar una fuente importante de desarrollo, transmisión e intercambio de conocimientos. Promoviendo modalidades de formación que hace unos años se considerarían utópicas y sobre todo aportando financiación a la cuestión. No debemos olvidar que, si bien en nuestro país la financiación a la formación permanente ha sufrido una reducción considerable en la última década, en el ámbito europeo esta no hace más que crecer, planteándose triplicar la dotación económica del programa en su renovación para el periodo 2021/2027.

En España, la crisis económica impactó sobre la formación permanente de manera progresiva lo que supuso desde una eliminación-reducción de financiación a una disminución de la carga humana implicada en los procesos. Llegándose incluso a la supresión o reestructuración de centros de formación del profesorado y ajuste en el número de puestos de asesores de formación. De hecho, la ley educativa previa, la Ley Orgánica 8/2013 de mejora de la calidad educativa, aún vigente en muchos aspectos por el calendario de aplicación de la actual, solo incluye una novedad ínfima en referencia a la cuestión añadiendo en el punto seis del nuevo artículo 111 bis de adaptación al nuevo marco tecnológico.

La importancia de la formación permanente del profesorado como instrumento necesario para la mejora de los sistemas educativos ha estado patente en estudios y publicaciones diversas, unida de manera indivisible a la evolución de estos y añadiendo nuevas metodologías, mejoras y cambios sustanciales en la forma de transmisión y actualización de conocimientos. Las instituciones

educativas desde la base de cada país y hasta las instancias superiores de la unión reconocen su importancia y la necesidad de apoyarla con los diversos programas y sobre todo con una financiación adecuada. “La formación permanente se erige en un extraordinario medio profesionalizador y dicha formación se encuentra vinculada directamente al desarrollo profesional docente. Así, formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para desempeñar la profesión educativa” (González et al., 2014, p. 398).

Se evidencia que, como docentes, debemos adaptarnos a los cambios derivados de la evolución de la sociedad, del sistema educativo y a la diversidad del alumnado.

El propio Consejo Europeo (2014) reconoce que la formación de los docentes debe considerarse como integrante del objetivo de aumentar el atractivo y la calidad de la profesión. Además de la necesidad de contar con un aprendizaje y desarrollo profesionales permanentes a lo largo de su vida laboral con retroalimentación pedagógica e incentivos. Recordemos que el programa Erasmus+ comienza su andadura en el curso académico 2014/2015 coincidiendo con dicha afirmación del Consejo Europeo.

El desarrollo del programa Erasmus desde sus inicios promueve la movilidad internacional como herramienta formadora de gran impacto para los participantes y considera relevante la formación en el exterior de los docentes ya que revertirá de forma positiva en sus centros escolares y en su alumnado. Para ello pone el enfoque en la propia acción clave 1 (KA1) con un sector específico centrado en la Educación Escolar dirigido al profesorado de centros de educación infantil, primaria y secundaria.

En los últimos tiempos se observa como cada vez más profesorado español de dichas etapas solicita la formación derivada de participar en proyectos de movildades en el exterior dentro de

dicha acción. Este cambio supone una extensión y un avance desde las etapas más tempranas de los programas europeos cuando las movilidades de docentes se limitaban al profesorado universitario o cuando estas movilidades a nivel escolar se centraban en aquellas destinadas al intercambio o visitas de alumnos.

En cuanto al reconocimiento formal de esta formación internacional, la orden EDU/2886/2011, como parte del desarrollo normativo de la LOE, regula las convocatorias y certificación de actividades de formación permanente del profesorado por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional, identificando las principales modalidades e incorporando una clasificación de actividades en presenciales, en red y mixtas, entendiendo ésta última como combinación de las anteriores. Además, trata el reconocimiento formal a efectos de méritos de las actividades formativas realizadas en el extranjero y de la participación en programas internacionales. Es evidente también que este marco normativo estatal previo a la implantación generalizada del programa Erasmus+ a nivel escolar, debería haberse actualizado contemplando el ámbito de actuación generado por el programa, aunque podemos encontrar instrucciones recientes internas específicas de certificación relativas a su reconocimiento a niveles estatal y autonómico.

La estructura formal de esta memoria de tesis doctoral parte del planteamiento de la cuestión en el primer capítulo, donde se justifica la importancia y novedad de la temática elegida seguida de una síntesis del marco teórico relacionado con un análisis descriptivo de las diferentes opciones de formación y modalidades derivadas de la movilidad internacional con base el programa Erasmus actual. Además de asimilar las diferentes concepciones de formación permanente en los diferentes territorios que conforman nuestro país.

Este capítulo inicial nos introduce a considerar posteriormente el diseño de un instrumento de evaluación que nos permita, en el capítulo posterior, realizar un estudio de investigación estableciendo un contexto específico, la metodología contemplada y las muestras elegidas que se perfilan en el análisis de un cuestionario específico dirigido a dos vertientes diferenciadas de docentes: participantes en proyectos de formación permanente de movilidad internacional y asesores de formación de los diferentes centros de formación del profesorado. Datos que se someten posteriormente en un tercer capítulo a análisis, en primer lugar, por separado y luego de forma conjunta.

Finalmente, en el último capítulo se exponen las conclusiones y observaciones extraídas de la investigación. Se reflexiona tanto sobre los objetivos expuestos como las hipótesis consideradas. Además de propuestas de continuidad en investigación a corto y largo plazo, así como el detalle de las limitaciones encontradas en el desarrollo de la propia investigación.

Como docente de enseñanza secundaria y en continua formación permanente, me gustaría que este trabajo sirviera como referencia para impulsar la necesidad de mejora de los planes de formación permanente del profesorado de etapas no universitarias, poniendo especial énfasis en la movilidad internacional.

Nuestra sociedad y nuestra cultura son enriquecedoras, y lo serán mucho más si compartimos nuestras vivencias y experiencias profesionales con nuestros iguales en el exterior. No es mejor docente quién más sabe, sino quién domina más recursos y metodologías variadas aplicando la más adecuada al contexto y situación particular que se plantee en el aula. Las posibilidades de adaptarnos a los modelos educativos de otros países y llevarnos lo mejor para nuestras clases son fuentes innegables de mejora en la calidad de nuestro trabajo diario.

CAPÍTULO I: FORMACIÓN PERMANENTE, ERASMUS+ Y MOVILIDAD

1.1. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

1.1.1. La formación permanente del profesorado en las leyes educativas españolas

Es plausible considerar como punto de partida la Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, aún en tiempos de la dictadura, como primer documento normativo de rango superior que refleja considerar la formación permanente del profesorado como aspecto necesario del sistema y donde se contempla como deber fundamental de los docentes el asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico (art. 104d).

No obstante, aunque incide mucho más en cuanto a la titulación y formación inicial de los docentes, contiene una referencia específica a la formación permanente que recae en las universidades y más concretamente en los Institutos de Ciencias de la Educación (art.103). Si consideramos estos como un acercamiento inicial a los posteriores centros de profesores y tras publicarse su desarrollo normativo bajo Orden Ministerial en 1971, establecían como modalidad de formación permanente cursos de perfeccionamiento para docentes en activo con expedición de certificación.

Posteriormente, en 1975 se publica el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado, de periodicidad anual y dada la necesidad de coordinar, estructurar y adecuar la oferta de dichos cursos además de incluir cuestiones de índole económica.

Ya en tiempos constitucionales, la Ley Orgánica 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares refiere la regulación futura de la creación, clasificación y funcionamiento de los denominados expresamente centros experimentales con, entre otras, la finalidad de la formación del profesorado (art. 21). Sin embargo, la situación política de la época y los cambios en el gobierno posteriores decantaron su no desarrollo y concreción.

Uno de los grandes hitos que asienta la formación permanente del profesorado de nuestro país es la creación en 1984 mediante Real Decreto de los Centros de Profesores con miras a conciliar las dos vías paralelas por las que discurría la formación permanente. Por un lado, la iniciativa autónoma de grupos de docentes y por otro los programas institucionales. Unificación con el claro propósito de mejora de la calidad educativa desvinculando de esta manera de la universidad mucha de la formación permanente instaurada previamente. “Los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado y el fomento de su profesionalidad, así como para el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y difusión de experiencias educativas, todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza” (R.D. 2112/1984, art. 1º).

Además, es interesante destacar que dichas dos vías quedan totalmente representadas al detallar sus funciones tales como la ejecución de los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la administración educativa, promover el desarrollo de la investigación educativa e incluso desarrollar iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro (art. 5º). Esto último, supone dar cabida a otras modalidades de formación permanente más allá de los cursos estructurados y que parten de los propios centros. Modalidades que suponen un primer acercamiento a los actuales grupos de trabajo o seminarios.

La publicación en 1985 de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación no contiene de forma específica referencias a la formación permanente de los docentes, aunque si refleja como competencia del Claustro de Profesores promover iniciativas en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógica (art. 45, 2d), además de acompañar las etapas de inicio y desarrollo de los Centros de Profesores.

El impulso de conciliar las dos vías citadas previamente y la reflexión e investigación por parte de los docentes de los centros queda patente en 1989 cuando el Ministerio de Educación y Ciencia publica el Plan de Investigación Educativa y de Formación del profesorado. “Documento que establece la relación entre la investigación y la formación como las dos caras de una misma moneda” (Carro, 2000, p. 24).

El desarrollo de los Centros de Profesores en este periodo supone la intencionalidad de cambio de un modelo de formación transmisivo a uno participativo, interactivo y sujeto a las necesidades del docente (Pinya et al., 2015, pp. 663-664). Además, el personal de los Centros de Profesores, adscritos inicialmente de los agrupados en los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa va concretándose en la figura del asesor de formación permanente a través de un modelo de selección descentralizado tras el transvase de las competencias educativas a cada una de las comunidades autónomas.

La mayor transformación que sufre nuestro sistema educativo proviene de la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Establece la escolarización obligatoria hasta la edad de 16 años, supone la desaparición de la Educación General Básica, el Bachillerato Unificado Polivalente y el Curso de Orientación Universitaria y su transición a la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, además de permitir a las diferentes comunidades autónomas tomar parte en el diseño curricular bajo el marco de una normativa básica estatal. Hoy en día, recordemos que las únicas regiones de España que no tienen transferidas las competencias educativas son las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, que dependen directamente de la normativa establecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. La aparición de la LOGSE coincide también con el inicio del desarrollo

tecnológico que llevaría a la progresiva aplicación de las nuevas tecnologías tanto a las prácticas docentes como a la formación permanente del profesorado.

“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros” (LOGSE, art. 56, 2).

La formación permanente del profesorado es fundamental en el sistema que establece la LOGSE ya citándola de partida en el preámbulo, además de considerarla esencial para la calidad del sistema educativo. La realización de las actividades formativas de tipo formal añadirá no solo la certificación de estas, sino que formará parte del componente de mérito en la carrera profesional docente (válido para oposiciones y concursos) y la consolidación de un complemento retributivo salarial aún existente en la actualidad, como es el complemento específico de formación permanente o sexenio.

Con miras a regular lo expuesto, se publica la Orden de 26 de noviembre de 1992, primer texto que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, estableciendo además su clasificación en tres modalidades: cursos, seminarios y grupos de trabajo. Se detalla además su valoración en créditos de formación, en función de las horas de trabajo, y se crea el Registro de Formación Permanente del Profesorado aún vigente, donde se inscribirán y anotarán todos los datos de las certificaciones emitidas. Siendo esta anotación y registro requisito indispensable para el reconocimiento de la actividad. La orden completa su desarrollo posteriormente, en la Resolución de 27 de abril de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación que incluye las referencias a los proyectos y actividades de innovación educativa, proyectos y actividades de investigación, además de a los títulos, diplomas y certificados universitarios. Finalmente, la resolución de 24 de enero de 1996, de la Secretaría de Estado de

Educación, establecía el reconocimiento y certificación de algunas actividades de innovación realizadas con alumnos, donde se mencionaba ya expresamente el programa Europeo Sócrates del que formaba parte la acción Comenuis como referente, entre otros, del aprendizaje de lenguas extranjeras y que junto con muchas otras acciones sentaba las bases del programa Erasmus+ actual.

El desarrollo de la LOGSE y el establecimiento en los Centros de Profesores de las figuras de los asesores de formación quedan fijados con la publicación del Real Decreto 294/1992, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores, el cual deroga y actualiza de esta manera el anterior de 1984. Tres años más tarde, el Real Decreto 1693/1995, fusiona los centros de profesores con los centros de recursos, creados a través del Real Decreto 1174/1983 como parte de un programa de educación compensatoria en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requiriesen una atención educativa preferente para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado.

Definidos como las instituciones especializadas de formación permanente del profesorado, los centros de profesores y recursos promoverán el encuentro profesional de los docentes de manera participativa y colaborativa con la finalidad de la mejora de la calidad de la enseñanza (art. 1).

Como dato estadístico podemos referir que el número de centros de profesores pasa de la centena a finales de la década de los ochenta a casi duplicarse en un periodo de seis años (Guevara, 2010) con el consiguiente aumento del personal adscrito compuesto por el director y asesores de formación permanente. Estableciéndose un procedimiento para el nombramiento del director y los diferentes asesores mediante concurso de méritos convocado por las diferentes administraciones educativas.

En la actualidad, la denominación de centro de profesores y recursos no se mantiene en todo el territorio nacional, así como el procedimiento de nombramiento del personal adscrito. Debido en gran medida a la progresiva aplicación de normativa autonómica en base a sus competencias educativas y la reconversión derivada de la crisis económica de finales de la primera década del nuevo siglo. Incluso en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla dependientes del propio Ministerio de Educación y Formación profesional ya no se mantiene dicha denominación.

La siguiente ley educativa, la Ley Orgánica 9/1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes, incide sobre todo en la evaluación y el apartado de gestión de los centros. Añade a los programas de formación permanente la obligación de incluir formación específica en gestión y dirección de centros, coordinación didáctica y asesoramiento (art. 32,3.). Medio año después de su publicación, un nuevo cambio en el gobierno de nuestro país propiciaría la puesta en marcha de una nueva reforma educativa y cambio de modelo que se plasmó en la Ley Orgánica 10/2002, de Calidad de la Educación. Siendo la primera que hace mención expresa a la calidad en su denominación incluye entre sus principios la promoción de una formación de base para los profesores en materia de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (art. 57,3.). Además, en cuanto a cuestiones administrativas equipara la validez de las actividades de formación permanente organizadas por cualesquiera de las administraciones educativas en todo el territorio nacional a efectos de méritos en los concursos de traslados de ámbito nacional (art. 59,3.). Su publicación se acompañó posteriormente de un plan de formación del profesorado quinquenal coincidente con su periodo previsto de desarrollo e implantación, con especial énfasis en las nuevas tecnologías y convivencia escolar.

La ley, de tramitación tardía y cercana al final de la legislatura no llegó a desarrollarse e implantarse ya que una nueva alternancia política paralizó su desarrollo tras las elecciones de 2004

modificando su calendario de aplicación. No obstante, en cuanto a formación permanente del profesorado resaltemos en este periodo la publicación de la Resolución de 8 de octubre de 2002, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, que regula la planificación, registro y certificación de las actividades de formación permanente del profesorado que se realicen por procedimientos -a distancia-, permitiendo la impartición de actividades formativas con la tipología de cursos estructurados en esta modalidad incluso por entidades colaboradoras.

La alternancia en nuevo gobierno, tal y como viene siendo habitual en la política española, presupone un nuevo cambio de alto rango en la legislación educativa española que culmina con la aprobación y publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE). Establece entre sus fines, la atención prioritaria a la calidad de la enseñanza y la formación del profesorado. Permite a las Escuelas Oficiales de Idiomas la organización de cursos de formación del profesorado y promueve la formación del profesorado con relación al tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Dedica específicamente dos de sus artículos a la formación permanente del profesorado (art. 102 y 103), añadiendo a los planes de formación la inclusión de formación específica en materia de igualdad además de la promoción del uso de las TIC y la formación en lenguas extranjeras del profesorado con independencia de su especialidad. En este sentido debemos de incidir que esto refleja el emergente impulso a la implantación de la enseñanza bilingüe en los centros educativos de nuestro país con los diferentes programas que se irían desarrollando en los años venideros y es la primera vez que queda reflejado en una norma superior el concepto de movilidad internacional. “El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países” (LOE, art. 103, 2.).

El desarrollo normativo de la LOE propicia la publicación de las líneas prioritarias en materia de formación permanente mediante Resolución de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación, detallando las líneas específicas para el curso 2006/2007 con la finalidad de orientar a los diferentes responsables de la planificación de las actividades de formación. Destacamos la referida a la educación para la ciudadanía y los derechos humanos (materia que se añadía al currículo por parte de la LOE) y la actualización de los currículos escolares para la adquisición y desarrollo de las competencias básicas.

Además, enumera de forma específica aquellas dirigidas a su ámbito de gestión directa: Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y las Consejerías de educación en el exterior, estableciendo como modalidad preferente de formación los Proyectos de Formación en Centros.

En referencia al desarrollo LOE, en cuanto a normativa específica reguladora de los centros de profesores y recursos, recordemos que nuestro modelo educativo ya descentralizado hace que el ministerio se limite a su ámbito de gestión con la convocatoria de concurso de méritos para su dirección, la actualización y regulación de su normativa, además de alguna convocatoria interna de concursos de méritos para la provisión de puestos de asesores de formación permanente.

En el aspecto dedicado a registro y certificación de la formación permanente, la norma vigente en la actualidad es la Orden EDU/2886/2011, que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, la cual analizaremos en un apartado posterior y que incluye la tipología de las actividades y sus diferentes modalidades. Debemos referir, en cuanto a ella, que quizás sería necesaria su actualización en BOE ya que es una normativa con casi una década de antigüedad. En la que sería necesario concretar y detallar a nivel base nacional aspectos más allá de los reflejados sobre todo en cuanto a las

referencias a la movilidad internacional del profesorado. No obstante, recordemos que las comunidades autónomas han ido regulando la certificación y reconocimiento de estas actividades de manera interna en sus ámbitos de gestión y el propio ministerio en el suyo haciendo llegar en 2019 a los centros por vía interna un detalle de equivalencias a efectos de reconocimiento formal en lo referido al programa Erasmus+ y sus actividades en el seno de la educación escolar.

En el mismo año 2011 se produce una nueva alternancia política en el gobierno español cuya mayoría absoluta en la cámara aprobaría una de las leyes educativas más polémicas. La Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, más conocida como LOMCE o Ley Wert, por el ministro de educación que la gestó. La ley, tal y como mencionamos previamente, tan solo incluye la disposición de elaboración en conjunto con las Comunidades Autónomas, de un marco común de referencia de competencia digital docente que oriente la formación permanente del profesorado y facilite el desarrollo de una cultura digital en el aula (art. 69). Este apartado referente al añadido de un artículo 111 bis al 111 de la LOE sufrirá una pequeña reformulación que podemos ver en el proyecto de ley de una nueva reforma educativa a través de una nueva ley orgánica. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Norma que tiene las miras de reformar las partes más lesivas al sistema educativo establecidas en la LOMCE. En referencia a la formación permanente del profesorado en su texto base, que tiene aún un largo camino de aplicación en base a un calendario establecido, se modifican los apartados 2 y 3 y se añade un nuevo apartado 5 al artículo 102 de la LOE, incidiéndose en el aspecto formativo aplicado mediante las nuevas tecnologías.

Además, menciona en su disposición adicional séptima referente al desarrollo de la profesión docente, la presentación, en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor de la ley, de una

propuesta normativa que regule, entre otros aspectos, la formación inicial y permanente, el acceso a la profesión y el desarrollo de la carrera docente.

1.1.2. Tipología y modalidades de formación permanente del profesorado

La Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado, considera formación permanente del profesorado a efectos de su reconocimiento por el Ministerio de Educación, al conjunto de actividades formativas dirigidas a mejorar la preparación científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado.

Recordemos que la transferencia de las competencias educativas a las diferentes comunidades autónomas ha supuesto una adecuación de la formación permanente de su profesorado en base a sus planes de formación específicos y a la estructura de sus centros de profesores y recursos o instituciones similares creadas a tal efecto, que detallamos en el epígrafe posterior. No obstante, tomando el marco general expuesto por el Ministerio de Educación podemos encuadrar la tipología de las actividades formativas y sus diferentes modalidades bajo la clasificación dada en esta orden ministerial considera las siguientes modalidades básicas:

- **Cursos:** Con la finalidad de contribuir a la actualización científica, técnica, didáctica y profesional del profesorado, por medio de las aportaciones de especialistas. Su diseño corre a cargo de la entidad organizadora.
- **Seminarios:** A iniciativa de los propios docentes o de la entidad organizadora. A partir de la reflexión conjunta, del debate interno y del intercambio de experiencias sirven para profundizar en el estudio de determinadas cuestiones educativas, tanto referentes a la ciencia disciplinar como a las didácticas y a otras ciencias de la educación. Podrán contar con la

colaboración de personas expertas. Se exige la presentación de una memoria final que justifique el trabajo realizado.

- Grupos de trabajo: Parten de la iniciativa del profesorado o de la entidad organizadora. El objetivo de los grupos de trabajo será la elaboración y/o análisis de proyectos y materiales curriculares, así como la experimentación de estos centrada en las diversas situaciones educativas y podrán contar con la colaboración de personas expertas. Se establece la figura de un coordinador que será una de las personas integrantes y se le podrá asignar, en función de las tareas desarrolladas, hasta un tercio más del número de horas de los participantes. Exige la presentación de una memoria que detalle el trabajo realizado, junto con un ejemplar de los materiales elaborados en el grupo de trabajo, que serán el referente para la evaluación.
- Proyectos de formación en centros: Se trata de una formación dirigida a un centro como unidad, que favorece la planificación y el desarrollo de las actividades formativas centradas en el propio centro y su contexto como elementos de cambio e innovación educativa. Los proyectos de formación en centros se basan en el trabajo colaborativo entre iguales y suponen el reconocimiento de la experiencia del profesorado como un valor fundamental en los procesos de formación y podrá contar con la colaboración de personas expertas. Su objetivo es promover procesos de autoevaluación y desarrollar proyectos de mejora a partir de las necesidades reales de los centros educativos. Al finalizar el trabajo, el grupo de docentes participantes confeccionará una memoria en la que se recoja y evalúe la actividad desarrollada. Los proyectos contarán con la figura del coordinador con la función de dinamizar el trabajo, representar al grupo y coordinación en la redacción de la memoria final al que se le podrá asignar hasta un tercio más del número de horas de los participantes.

- Congresos: Modalidad formativa de carácter puntual cuyo principal objetivo es difundir contenidos sobre un tema monográfico previamente fijado, intercambiar experiencias o debatir sobre los avances que se vengán realizando en un campo científico o didáctico. En su diseño se pueden incluir conferencias de personas expertas, presentación de experiencias y comunicaciones, talleres, mesas redondas y exposiciones de material. Las jornadas, encuentros y cualquier otra actividad de estas características quedarán asimiladas a congresos en cuanto a su clasificación.

Además, refiere la asimilación en una de las anteriores de aquellas actividades formativas que, aunque no se correspondan con estas, posean similares características. Se refleja también el reconocimiento de la participación en proyectos de innovación educativa a efectos de formación permanente, así como la participación en programas internacionales. No obstante, estos dos apartados quedan supeditados a sus respectivas convocatorias específicas, aunque posteriormente se establecieron por cada comunidad y por el propio ministerio para su ámbito de gestión tablas donde se recogen los correspondientes reconocimientos en horas de formación en función de la actividad asociada al programa.

Para las modalidades básicas, se establecen también unos requisitos relativos al número de participantes y el total de horas de formación reconocidas.

Las diferentes modalidades de formación básica, en función de la forma de participación, se clasifican en:

- Presenciales, en las que se exige la presencia física de los participantes. Aunque se da la opción de incluir, tanto en las modalidades de cursos como seminarios, de un periodo no presencial siempre y cuando la duración total de la actividad sea de veinte horas como

mínimo, y las horas no presenciales no superen el 20% del total de duración de la acción formativa, presentando una memoria o trabajo individual o grupal.

- En red, aquellas que se llevan a cabo mediante herramientas electrónicas. Pueden incluir alguna sesión presencial a efectos de coordinación de la actividad.
- Mixtas, las combinan fases presenciales y en red. Deben explicitarse los objetivos de cada una de las fases, los mecanismos para su integración y su duración en horas. Exigiéndose de forma general una fase presencial no inferior a diez horas.

En la Tabla 1 mostramos a continuación los requisitos y tipología de las diferentes actividades formativas tal y como establece la normativa base estatal para su ámbito de aplicación.

Tabla 1

Número de participantes y horas por modalidad formativa

Tipo de actividad	Participantes		Horas	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Curso (presencial)	15	50	20	100
Curso (en red/mixto)	30	–	20	150
Seminario	8	20	20	50
Grupo de trabajo	3	10	30	60
Congreso	20	–	8	40

Fuente: Orden EDU/2886/2011, BOE 28 de octubre de 2011.

Los cursos, a los que podemos denominar también cursos estructurados, son la modalidad más antigua y aún la más utilizada dentro de la formación permanente del profesorado. Recordemos que fue la primera actividad que se consideró en normativa como formación permanente reconocida. Además, si analizamos la formación que en los inicios no se consideraba formal, de aquellos grupos de docentes reunidos para discutir, reflexionar, investigar o resolver situaciones específicas o diferentes aspectos educativos podemos considerar a los seminarios y grupos de trabajo la concreción en actividad formal reconocida de aquellas primeras aportaciones, con la

diferencia de la creación de materiales o recursos por parte de los segundos. Por ello, en muchas ocasiones se constituye en primer lugar un seminario asociado a una temática o reflexión que en cursos posteriores se configurará como grupo de trabajo tomando como base muchos de los participantes iniciales con el objetivo de elaborar lo que ya está pensado de antemano.

A lo largo de los años, los grupos de trabajo no han variado en esencia y finalidad, aportando la manera de mejorar y perfeccionar la práctica docente diaria a través del trabajo colaborativo (Pérez, 2018, pp. 4-25).

La inclusión como modalidad formativa de los proyectos de formación en centro y su potencial queda claro por parte del Ministerio de Educación al considerarlo como eje de sus líneas específicas de formación del profesorado para el curso 2006/2007 cuando lo establece como modalidad preferente de formación en su ámbito de gestión. De hecho, los proyectos Erasmus de formación permanente del profesorado dentro de la acción KA1 los podemos considerar como evoluciones de proyectos de formación en centros que nacen con miras a la utilización del componente de la movilidad internacional asociado y de la integración de las diferentes modalidades formativas que posibilita para la consecución de un objetivo y objetivos específicos como centro. Los proyectos de formación en centro están presentes en la formación de todas las Comunidades Autónomas como referentes de tipologías de actividades de resolución de problemas y de colaboración al ser mucho más contextualizadas con el entorno en el que se trabaja y con el añadido de ser actividades de autoformación en la mayoría de las ocasiones a coste cero (Nieto et al., 2017, pp. 63-81).

1.1.3. Los planes de formación del profesorado

Los planes de formación permanente del profesorado son los documentos oficiales de las administraciones educativas que desarrollan las líneas prioritarias de actuación en materia de

formación permanente del profesorado y suponen un respaldo al personal docente para aumentar las competencias claves de los estudiantes (Recomendaciones del Consejo Europeo, 2018, 3.2.).

De las siete competencias clave que establece la Orden ECD/65/2015 en el currículo del sistema educativo español las más recurrentes, en orden decreciente, en las líneas prioritarias de la formación del profesorado son (Eurydice, Descriptor rediE):

- Competencia digital.
- Comunicación lingüística.
- Competencias sociales y cívicas.
- Aprender a aprender.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Las líneas prioritarias de los planes de formación permanente del profesorado son determinadas de forma anual a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Para el curso 2019/2020 se concretan en las siguientes.

- Estrategias metodológicas y organizativas para la mejora del aprendizaje.
- Competencia digital educativa.
- Modelos de Formación Profesional para la innovación y la empleabilidad.
- La Educación Infantil para alcanzar el éxito educativo.
- Lenguas extranjeras.
- Inclusión y atención a la diversidad del alumnado.
- Convivencia, cohesión social y competencias sociales y cívicas.

- Educación CTIM (STEM).
- Salud escolar.

Para el curso escolar 2020/2021 se refuerzan las líneas referidas a la educación para la era de la digitalización y la promoción de la equidad y atención a la diversidad del alumnado. De cara a mejorar las competencias del profesorado en atención al alumnado sobre todo a causa de la necesidad de reforzar la formación dirigida a la enseñanza telemática al estar el curso escolar marcado por las restricciones derivadas de la situación sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19.

El INTEF es la unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las TIC y la formación del profesorado en las etapas educativas no universitarias. Ofrece de forma periódica un amplio catálogo de formación, en estos últimos cursos escolares sobre todo centrados en la modalidad en línea, además de ofertar proyectos de colaboración a nivel escolar, siempre en colaboración con las Comunidades Autónomas. Su repositorio online dispone de multitud de materiales curriculares y documentos de apoyo al profesorado. Aporta y apoya también el desarrollo y mantenimiento de aplicaciones, plataformas y portales educativos, así como la creación de redes sociales y comunidades de intercambio de experiencias derivadas de la práctica docente tales como la red Procomún.

Las comunidades autónomas tienen libertad para establecer sus propias líneas prioritarias de formación permanente, atendiendo a las necesidades de su profesorado, determinar el contenido de la formación y decidir las instituciones encargadas de impartirla, siendo las más comunes los centros de profesores y recursos. La periodicidad de los planes de formación depende de la comunidad autónoma de nuestro país y pueden ir desde planes anuales como los de Asturias, Ceuta

y Melilla a cuatrienales como es el caso de Cantabria y Aragón. En la Tabla 2 referimos a continuación la periodicidad de los planes de formación permanente en función de la Comunidad o Ciudad Autónoma, siendo la periodicidad anual la más extendida.

Tabla 2

Periodicidad de los Planes de Formación Permanente del Profesorado

Duración	Comunidad/Ciudad Autónoma
Anual	Castilla y León, Castilla-La Mancha, Ceuta, Melilla, Comunidad de Madrid, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana ^a , Galicia, País Vasco, Principado de Asturias
Trienal	Cataluña, Islas Canarias ^b , Región de Murcia
Cuatrienal	Aragón, Cantabria, Islas Baleares
Plurianual	Andalucía, Extremadura
N/D	La Rioja

Fuente: Euridyce-rediE, CCAA. Elaboración propia.

Nota: ^a Para los cursos escolares 20-21 y 21-22 se ha establecido un plan bienal.

^b El último plan publicado corresponde al periodo 2015-2018 fue prorrogado posteriormente y actualizado mediante acuerdo publicado en febrero de 2020.

1.1.4. Los centros de profesores y recursos

Tras el desarrollo normativo del sistema educativo español y su descentralización los Centros de Profesores y Recursos reciben diferentes denominaciones y apoyo de otras unidades por modificación o creación de funciones por parte de las diferentes comunidades o ciudades autónomas. En la Tabla 3 detallamos a continuación la denominación actual de los diferentes centros de profesores en función de la comunidad o ciudad autónoma a la que pertenecen.

Tabla 3*Denominaciones de los Centros de Profesores y Recursos en la actualidad*

Denominación	Siglas/Denom.	Comunidad/Ciudad Autónoma
Centros de Profesorado	CEP	Andalucía, Islas Canarias, Cantabria
Centros de Profesorado Centro de Profesorado IBSTEAM	CEP IBSTEAM	Islas Baleares
Centros de Profesores y Recursos	CPR	Principado de Asturias, Extremadura, Región de Murcia
Centros de Formación y Recursos Centro Autonómico de Formación e Innovación	CFR CAFI	Galicia
Centros de Recursos Pedagógicos Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa	CRP CESIRE	Cataluña
Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos	CEFIRE	Comunidad Valenciana
Centro Regional de Formación del Profesorado	CRFP	Castilla-La Mancha
Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado	CTIF	
Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias”	CRIF	Comunidad de Madrid
Centros de Formación Ambiental	CFA	
Centros de Apoyo al Profesorado	CAP	Comunidad Foral de Navarra
Servicios de Apoyo para la innovación y mejora de la educación	Berritzegunes	País Vasco
Centro de Desarrollo Profesional Docente	CDPD	La Rioja
Centros de Profesorado Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación	CEP CAREI CATEDU CIFPA CARLEE	Aragón
Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa Centro Superior de Formación del Profesorado Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC Centro de Formación del Profesorado en Idiomas	CFIE CSFP CRFPTIC CFPI	Castilla y León
Unidad de Programas Educativos	UPE	Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Fuente: Elaboración Propia (información extraída MEFP, CC.AA.).

Recordemos que, entre sus funciones y competencias se contemplan la organización y desarrollo del plan de formación en su ámbito de actuación, la promoción de equipos de trabajo interinstitucionales que apoyen la difusión de los conocimientos, proveer de recursos al conjunto del profesorado que permita mejorar su práctica docente y la mejora de la innovación educativa.

Los centros tienen adscritos un número variable de centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria a los que prestan servicio de apoyo o labores de asesoría por medio de la figura del asesor de formación permanente cuyo nombramiento se realiza por convocatoria de concurso de méritos o mediante nombramiento discrecional. El número total de centros de profesores ha sufrido variaciones en los últimos años a causa de reestructuraciones antes y después de la crisis económica pasada y el impulso a la enseñanza en línea. Los datos actualizados a marzo de 2021 del número total de centros de profesores en España se muestran en la Tabla 4 que presentamos a continuación.

Tabla 4

Número de Centros de Profesores por Comunidad/Ciudad Autónoma

Comunidad	Centros	Comunidad/Ciudad Autónoma	Centros
Andalucía	32	Galicia	7
Aragón	14 ^a	La Rioja	1 ^e
Principado de Asturias	4	Comunidad de Madrid	9
Islas Baleares	8	Comunidad Foral de Navarra	5
Islas Canarias	14 ^f	Región de Murcia	1 ^c
Cantabria	3	País Vasco	19
Castilla-La Mancha	1 ^b	Comunidad Valenciana	20
Castilla y León	16 ^d	Ceuta	1
Cataluña	76 ^g	Melilla	1
Extremadura	18		

Fuente: Elaboración Propia (información extraída CC.AA.).

Nota: ^a La red de formación de la comunidad de Aragón contiene los Centros de Profesorado, recuperando en 2018 la antigua denominación que había sido sustituida por Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE). Además del Centro Aragonés de Recursos para la Educación

Inclusiva (CAREI), Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU), Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón (CIFPA) y el Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE).

^b El caso de Castilla-La Mancha es de especial mención puesto que ha pasado de tener una red de más de 30 centros de profesores a centralizar toda la formación del profesorado desde un organismo creado al efecto que cuenta con una representación en cada una de sus cinco provincias. El Decreto 59/2012, de 23/02/2012 de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, crea el Centro Regional de Formación del Profesorado (CRFP) de Castilla-La Mancha y regula la estructura del modelo de formación permanente del profesorado en su ámbito de gestión. El decreto es especialmente claro en su exposición de motivos en cuanto a que refiere a la situación económica y presupuestaria de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha y el auge de las nuevas tecnologías con la exigencia de simplificar la estructura de la red institucional de formación del profesorado que redunde en un ajuste en el coste de la prestación de las actividades de formación sin que este ajuste afecte a la calidad de la prestación del servicio.

^c En la Región de Murcia (2013) se publica en boletín oficial la supresión de los ocho CPR existentes pasando a centralizar las acciones en uno.

^d Castilla y León publica en 2008 en su boletín autonómico la creación de dos centros y la supresión de un total de dieciocho.

^e En la comunidad de La Rioja entre finales de 2012 y principios de 2013 se pasa de cuatro centros a centralizar las acciones en uno.

^f En las Islas Canarias se publica oficialmente (2012) una reorganización de la red suprimiendo diez centros y creando a su vez cinco en su lugar.

^g Destacamos el caso de la comunidad autónoma de Cataluña, en la que encontramos un elevado número de Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) como parte de su red de formación. Los CRP se integran dentro de los Servicios Educativos de Zona por lo que sus áreas de influencia son reducidas y su número, por tanto, más elevado.

1.1.5. Actualidad de la formación permanente docente en el modelo autonómico

En este epígrafe analizaremos las diferencias y similitudes de los diferentes modelos de formación permanente del profesorado en función de la legislación autonómica específica tras la aplicación del desarrollo normativo que se expande a partir de la LOE.

ANDALUCÍA

La norma base es el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 30/08/2013).

Con el Capítulo II dedicado específicamente a la formación permanente docente como constituyente de un derecho y una obligación (art. 10). Propone una formación contextualizada que flexibiliza y diversifica las estrategias formativas. Con acciones formativas basadas en el análisis, reflexión y mejora de la práctica docente a través de metodologías de investigación y acción con múltiples objetivos como son la mejora de la calidad del sistema educativo andaluz. Además, establece como competencia de la Consejería Andaluza las condiciones de su reconocimiento a efectos de méritos y retribuciones además de la inscripción en un registro de formación permanente del profesorado.

La Orden de 16 de octubre de 2006 regula el reconocimiento, registro y la certificación de dichas actividades con corrección de errores publicada con fecha de 24 de noviembre del mismo año quedando finalmente modificada y actualizada la orden inicial mediante la Orden de 16 de diciembre de 2008.

Es interesante destacar que ya se mencionan estrategias específicas de promoción como aquellas de participación en programas internacionales y el desarrollo de acciones formativas diseñadas específicamente con destino a los puestos de carácter bilingüe o aquellos relacionados con la enseñanza semipresencial y a distancia (art. 12, f, i)).

En cuanto a las modalidades nos encontramos las comunes ya tratadas y según el caso en sus diferentes formas de participación: presencial, semipresencial y a distancia. Con las dos últimas aquellas realizadas a través de una plataforma virtual mediante recursos tecnológicos.

El sistema andaluz de formación permanente del profesorado se organiza en una amplia red de centros del profesorado (32), con autonomía pedagógica y de gestión según esta normativa y con la Comisión Andaluza de Formación del Profesorado como órgano de asesoramiento (art. 15). Considera al Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado como el documento que establece las líneas estratégicas de actuación de carácter plurianual con su concreción en los planes de formación de los centros del profesorado (art. 16) y establece el procedimiento de selección tanto de los directores y directoras de los centros de profesorado, así como de los asesores de formación mediante concurso de méritos bajo el cumplimiento de unos requisitos previos específicos. Las convocatorias para la cobertura de dichos puestos en régimen de Comisión de Servicios son periódicas habiéndose convocado recientemente puestos vacantes de asesorías y dirección el presente curso 2020/2021.

La Orden de 31 de julio de 2014, aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 02/09/2014) que se concreta en la Resolución de 31 de agosto de 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2020/2021 (BOJA 15/09/2020) que incluyen:

- Línea I - Mejora de las prácticas educativas, rendimiento y éxito: Currículo basado en competencias clave. Escuela inclusiva para la igualdad y la equidad: atención a la diversidad, convivencia e igualdad. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor además de incluir referencia específica a la participación en el programa Erasmus+. Planes de mejora y de formación de centros.
- Línea II - Perfeccionamiento continuo y la capacitación profesional docente: Adecuación al rol profesional: competencias comunes y específicas y desarrollo a lo largo de la vida profesional: formación inicial, profesorado novel, formación permanente, formación de los responsables de los planes de prevención COVID-19 de los centros.
- Línea III - Impulso del conocimiento compartido y producido en los centros educativos, la investigación y la innovación educativa y las buenas prácticas: Desarrollo de programas educativos. Metodologías de trabajo investigador y colaborativo. Competencias y metodología STEAM.
- Línea IV - Apoyo a la transformación progresiva de los centros educativos en entornos colaborativos y participativos de aprendizaje y formación: participación de toda la comunidad, mejora de los rendimientos escolares y la gestión. Atención a los centros con

entornos de aprendizaje específicos (compensación, escuelas rurales, aulas hospitalarias, etc.).

- Línea V - Formación profesional, enseñanzas artísticas y de idiomas y educación permanente como herramienta para conectar la educación con la realidad productiva y el empleo.

ARAGÓN

La norma base es el Decreto 166/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad autónoma de Aragón (BOA 01/10/2018). Concibe la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado y responsabilidad de la Administración Educativa y de los propios centros (art. 2) con la finalidad esencial de contribuir a la mejora de la calidad educativa (art. 3.1.).

Establece como modalidades de actividades de formación: cursos, proyectos de formación de centros, seminarios, grupos de trabajo, congresos, jornadas, encuentros, formación modular, talleres y estancias formativas. Detallando como formas de participación: presencial, no presencial, en red y mixta además de su inscripción en un registro de formación.

La Orden ECD/579/2019, de 7 de mayo (BOA 04/06/19), regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario que contiene referencias explícitas a la formación derivada de movilidades o proyectos Erasmus+ y un anexo final detallado.

Los Centros de Profesorado quedan regulados bajo la Orden ECD/204/2019, de 20 de febrero (BOA 14/03/2019), detallándose en ella el procedimiento para el nombramiento tanto de directores

como asesores adscritos en régimen de Comisión de Servicios mediante convocatoria pública de la Dirección General competente en materia de formación del profesorado de educación no universitaria, de conformidad con los principios de igualdad, mérito y capacidad para aquellos candidatos y candidatas que cumplan requisitos específicos. Resaltamos aquí que las últimas convocatorias se han publicado en 2020 para asesorías y en 2019 para dirección.

Además de los diez Centros de Profesorado, la red de formación del profesorado dispone de cuatro centros territoriales específicos (fuente: referencias de los propios organismos).

- Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (CAREI): presta apoyo a los centros educativos en aspectos relacionados con la innovación y la investigación pedagógica, la adquisición de las competencias clave, la inclusión educativa y la atención a la interculturalidad. Además, convoca, difunde y gestiona actividades y programas educativos autonómicos, europeos o internacionales.
- Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU): dirigido a la formación a distancia del profesorado con servicios destinados a incentivar y facilitar el uso de las TIC en la educación.
- Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón (CIFPA): además de la formación docente, trabaja en la innovación en Formación Profesional y la creación de contactos entre las empresas, alumnos y trabajadores, fundamentalmente del sector de la logística comercial y la gestión del transporte.
- Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE): dirigido a las necesidades formativas del profesorado de y en lengua extranjera (inglés, francés y alemán) en los centros educativos. Proporciona cursos de formación lingüística y formación

metodológica específica además de labores de asesoría y acompañamiento al profesorado de programas bilingües y plurilingües proporcionando herramientas y recursos didácticos con miras a la internacionalización de los centros educativos y la creación de redes colaborativas de trabajo entre el profesorado.

La planificación de la formación del profesorado se realizará a través del Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado vigente, los Planes Anuales de Acciones Formativas y los Planes de Formación de Centros (art. 7.1.). Siendo el primero de ellos el documento que define las líneas estratégicas en materia de formación del profesorado con una duración cuatrienal y con la revisión pertinente mediante actualización anual antes del comienzo de cada curso escolar.

El Decreto establece una Red de Formación del Profesorado que contiene, entre otros, una Comisión Autónoma de Formación del Profesorado, las Comisiones Provinciales de Formación del Profesorado, los Centros de Profesorado territoriales y sus secciones y los propios centros educativos, a través de los Planes de Formación de Centro y de las personas impulsoras de la formación: el coordinador de formación y el coordinador de formación para el uso de las tecnologías en el aprendizaje de los centros educativos.

El Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado vigente queda fijado por la Orden ECD/309/2016, de 18 de marzo (BOA 18/04/2016), que establece cuatro líneas estratégicas de formación cada una con sus respectivos ejes de actuación:

- Línea I - Mejora de las prácticas educativas: partiendo de los contextos ordinarios (centro y aula) con enfoque curricular basado en la adquisición de competencias clave.

- Línea II - Impulso de las metodologías activas, innovación e investigación educativa además de las buenas prácticas docentes como medio de participación para la mejora educativa favoreciendo la difusión a través de redes profesionales.
- Línea III - Apoyo a una escuela abierta y participativa: trabajo colaborativo y en equipo, impulsando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Línea IV – Perfeccionamiento continuo y capacitación profesional docente en consonancia con los objetivos de la estrategia educativa 2020 de la Unión Europea.

CANTABRIA

La Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOC 30/12/2008, BOE 24/01/2009) considera (art. 115) la formación permanente del profesorado como instrumento para potenciar su desarrollo profesional de cara a la mejora constante de la práctica educativa, además de facilitarle los recursos y estrategias para ejercer su profesión en las mejores condiciones bajo los estándares de calidad con un modelo de formación permanente vinculado a la práctica docente y a la reflexión individual y colectiva que ella conlleva. Estableciendo el centro educativo como espacio prioritario de los procesos formativos y de investigación e innovación educativa (art. 116). Además, establece el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado como marco y referente para la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria (art. 117, 2.).

El desarrollo de las premisas establecidas en la Ley de Educación de Cantabria se concreta en el Decreto 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria (BOC 27/04/2009) donde se establece la Comisión Regional de Formación Permanente del Profesorado como órgano colegiado encargado de asesorar

a la Consejería de Educación de la comunidad autónoma de Cantabria en materia de formación permanente del profesorado (art. 11).

La Red de Formación Permanente del Profesorado de Cantabria queda formada por los Servicios y Unidades Técnicas de la Consejería correspondiente, los tres CEP de Cantabria en Laredo, Santander y Torrelavega, los centros educativos y las entidades que tienen convenio de colaboración con la Consejería en el ámbito de la formación.

La selección de los diferentes directores de los Centros de Profesorado se establece mediante convocatoria pública que determina los criterios de selección y la forma de acceso. En cuanto a las asesorías de formación el acceso a dichos puesto se realiza mediante convocatoria pública de méritos, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. En ambos casos se establece un límite de cursos escolares de permanencia en el puesto en comisión, debiendo volver a impartir docencia en su centro de destino durante tres cursos académicos para volver a optar a dichos puestos. Las últimas convocatorias de concurso de méritos a plazas de ambos perfiles corresponden al año 2018.

En referencia a las modalidades formativas se establecen las básicas: cursos, seminarios y grupos de trabajo asimilándose aquellas que no se correspondan en función de sus características a efectos de su reconocimiento y pudiendo ser presenciales, no presenciales o semipresenciales con inscripción de oficio en el Registro de Actividades de Formación Permanente de la Consejería de Educación, existiendo además un registro auxiliar en cada Centro de Profesorado.

La regulación de la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria queda fijada bajo

la Orden EDU/41/2009, de 28 de abril (BOC 12/05/2009) y la Orden ECD/11/2015, de 15 de enero (BOC 26/01/2015) que modifica la anterior.

El plan de formación vigente tiene duración cuatrienal durante el periodo 2015-2019 en el que se definen las finalidades, las líneas prioritarias de la acción formativa, los objetivos, las estrategias de formación más adecuadas para la consecución de los objetivos propuestos y los procedimientos para realizar el seguimiento, actualización y evaluación de este. Este documento se concreta anualmente para cada curso escolar, en los que se recoge la oferta formativa para cada año académico con el detalle de actividades, planes y programas de actuación previstos.

Actualmente, se trabaja bajo seis líneas prioritarias de formación las cuales se concretan en objetivos específicos.

- Línea 1 - Metodologías activas y entornos de aprendizaje.
- Línea 2 - Atención Educativa Temprana.
- Línea 3 - Educación Inclusiva e Igualdad de Género.
- Línea 4 - La Convivencia y el Clima Escolar.
- Línea 5 - Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial y Educación a lo largo de la vida.
- Línea 6 - Cultura y Organización de Centros.

CASTILLA Y LEÓN

El Decreto 51/2014, de 9 de octubre, regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León, con la finalidad esencial de contribuir a la mejora de la calidad de la educación, mediante la necesaria actualización del profesorado para hacer frente a

las nuevas necesidades y demandas de la sociedad actual dando respuesta a sus expectativas de mejora en el ejercicio profesional, aprendizaje, promoción y satisfacción laboral (art. 3).

Las modalidades formativas incluyen: cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, proyectos de formación en centros, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, procesos de autoformación, y cualquier otra modalidad que se determine por la consejería competente en materia de educación. Y estas tendrán carácter presencial, a distancia (mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación), o mediante un sistema mixto (art. 8). Además, establece su inscripción en un Registro de Formación Permanente.

La Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre (BOCYL del 16/12/2014), regula las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. La norma ha sufrido dos modificaciones posteriores.

La estructura de la red de formación se concreta en sus diferentes estratos tomando como referencia desde los propios centros docentes a los trece Centros de Profesores generales que reciben la denominación específica de Centros de Formación del profesorado e Innovación Educativa (CFIE) y tres CFIE específicos de ámbito autonómico (fuente: los propios organismos):

- Centro Superior de Formación del Profesorado (CSFP): sirve de guía estratégico y centro de referencia en formación permanente como precursor y modelo de metodologías, procedimientos, actividades y materiales formativos innovadores.

- Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (CRFPTIC): organiza y coordina cursos regionales en línea. Gestiona diversos proyectos de innovación educativa relacionados con las nuevas tecnologías y proporciona recursos digitales.
- Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI): como referente de la formación del profesorado en lenguas extranjeras y el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa.

Los puestos de trabajo de directores y asesores de formación en los distintos CFIE están provistos por personal de los diferentes cuerpos docentes de las enseñanzas no universitarias en régimen de Comisión de Servicios con acceso mediante convocatoria pública, de conformidad con los principios de igualdad, mérito y capacidad a aquellos que cumplan los requisitos previamente establecidos. La última convocatoria de concurso de méritos para ambos perfiles data del marzo de 2021.

La consejería competente en materia de educación aprueba el plan marco de formación permanente del profesorado con las directrices y principios básicos en materia de formación permanente, que se concreta a través de los Planes de formación de centro, Planes de actuación de los CFIE, Planes provinciales de formación y el Plan autonómico de formación. Tomando como punto de partida este último documento se establecen en su última actualización anual las siguientes cinco líneas prioritarias:

- Línea I - Atención a colectivos y situaciones específicas.
- Línea II - Dimensión europea y comunicación en la educación.
- Línea III - Transmisión de principios y valores.
- Línea IV - Las TIC en educación.
- Línea V - Actualización científica y didáctica.

CASTILLA-LA MANCHA

La Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación, de Castilla-La Mancha (DOCM 28/07/2010, BOE 13/10/2010), expone como principios rectores del sistema educativo la profesionalización y el desarrollo personal y profesional del profesorado, así como la calidad de su formación permanente como elemento necesario para la mejora del sistema (art. 4). Reconociendo al profesorado mediante el desarrollo de la formación permanente, la innovación y la investigación educativas (art. 20, 2.)

El Decreto 59/2012, de 23/02/2012 (DOCM 28/02/2012), es el punto de inflexión en la planificación y estructura de la formación permanente del profesorado. El Decreto crea el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha y regula la estructura del modelo de formación permanente del profesorado a partir de su publicación. Supone la supresión de toda la red de formación previa existente y regulada por el Decreto 78/2005, de 05/07/2005 (DOCM de 08/07/2005) que contenía los Centros de Profesores, los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural y las entidades formadoras (art. 8). Centraliza toda la formación permanente en el nuevo organismo regional y apuesta por una formación con enfoque principal en la modalidad a distancia como sistema de impartición.

El Decreto 59/2012 es claro en su exposición de motivos en cuanto al cambio de planteamiento:

“La situación económica y presupuestaria de la Junta de Comunidades de Castilla La Mancha y el auge de las nuevas tecnologías exige adoptar medidas que permitan una simplificación en la estructura de la red institucional de formación del profesorado que redunde en un ajuste en el coste de la prestación de las actividades de formación sin que este ajuste afecte a la calidad de la prestación del servicio”.

Tras su publicación la red de formación externa a los centros educativos queda integrada por el Centro Regional de Formación del Profesorado y cinco Unidades de Formación provinciales lo que evidentemente reduce ampliamente el número de efectivos de personal adscritos. Además, la cobertura del puesto de director/a del Centro Regional se establece mediante el procedimiento de libre designación con convocatoria pública y el resto de los puestos, es decir, demás miembros del equipo directivo y de las asesorías mediante algunos de los demás procedimientos establecidos en la Ley 4/2011, de 10 de marzo, del Empleo Público de Castilla-La Mancha.

La Orden de 18/03/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes (DOCM 26/03/2013), regulan las modalidades básicas de formación permanente del profesorado y las actuaciones formativas complementarias ofertadas por el Centro Regional de Formación del Profesorado estableciendo como básicas los cursos, seminarios y grupos de trabajo y como complementarias: talleres, escuelas, eventos y congresos y formación práctica en el aula permitiendo llevarlas a cabo a través de procedimientos presenciales, a distancia o mixtos. En cuanto al reconocimiento de las actividades formativas el propio Centro Regional de Formación del Profesorado expedirá los correspondientes certificados de participación con su correspondiente registro. Además, debemos incluir como aspecto muy positivo que existen instrucciones específicas de certificación de actividades formativas Erasmus+ publicadas en el curso 2018-2019 y una orden específica de 2021 que regula la adecuación, actualización y reconocimiento de actividades vinculadas a programas internacionales además de programas, proyectos o actividades institucionales.

Finalmente, en relación con las líneas de formación se establecen por parte del organismo con periodicidad anual correspondiendo las del presente curso escolar 2019/2020 a las siguientes seis:

- Línea I - Innovación, Investigación y Cultura Digital.
- Línea II - Desarrollo Profesional Docente.
- Línea III - Plurilingüismo.
- Línea IV - Inclusión y Convivencia.
- Línea V - Actividad Física, Deporte, Arte y Creatividad.
- Línea VI - Formación Profesional.

CATALUÑA

La Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación (DOGC 16/07/2009, BOE 06/08/2009) establece como objetivo de la formación permanente la actualización de la cualificación profesional del profesorado y la mejora de las prácticas educativas. Considerándola un derecho y un deber del profesorado (art. 110).

Además, prioriza la formación en los centros educativos e impulsa los intercambios de profesorado dentro de la comunidad o fuera de ella e incluso internacionalmente.

La red de formación permanente del profesorado se basa fundamentalmente en los Centros de Recursos Pedagógicos (CRP) como parte de los servicios educativos de zona. Regulados bajo el Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Educación (DOGC 08/07/1994).

“Equipos multiprofesionales que dan apoyo y asesoramiento a los profesores ya los alumnos (y sus familias) de centros educativos públicos y privados concertados de niveles educativos no universitarios” (Generalitat de Catalunya. Departamento/Servicio de Educación) y que actúan en los centros de una zona educativa específica.

Los centros de recursos pedagógicos respaldan la formación permanente, los recursos pedagógicos y la dinamización de proyectos del centro y de la zona. Se trata de equipos de dinamización y asesoramiento de los profesionales y centros educativos para la mejora y transformación educativa. El hecho de que su radio de acción sea específico a los centros de una comarca supone que haya un número elevado de CRP que fijamos actualmente en setenta y cinco según los datos ofrecidos por el propio Servicio de Educación de la Generalitat. El personal adscrito a los mismos son funcionarios docentes de los cuerpos de maestros o de profesores de enseñanza secundaria siendo la provisión de dichos puestos calificada como de carácter singular y su procedimiento de adscripción mediante concurso de méritos entre los diferentes funcionarios docentes que cumplan los requisitos genéricos previos nombrándose un director o directora por parte del propio departamento de educación entre los adscritos.

Para poder optar a una vacante de CRP los docentes interesados pueden recibir información referente al proceso de adscripción por parte del Servicio Territorial (ST) que es quien centraliza las vacantes e informa en primer término. También pueden ser informados directamente por parte de la dirección de su centro y a su vez también cada Servicio Educativo publicita en su espacio web cada año las vacantes. Es el Servicio Territorial de cada zona es la responsable de recibir los currículums de los candidatos a las vacantes. Posteriormente se le comunica a cada docente interesado vía email si su perfil ha sido seleccionado para la siguiente fase, la entrevista personal con ST, inspección y dirección del CRP. Finalmente, se les comunica si han sido seleccionados o no para dichas vacantes. Todo este proceso se realiza a finales de mayo y finaliza a finales de junio de cada curso escolar.

En este apartado también debemos resaltar la participación de un organismo autonómico como es el Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación

educativa (CESIRE) puesto que, aunque sus principales objetivos tal y como su denominación indica son la innovación e investigación educativa también diseña y difunde actividades y recursos a los docentes.

La Orden ENS/248/2012, de 20 de agosto (DOGC 03-09-2012), establece los requisitos y el procedimiento para reconocer actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de enseñanza no universitaria. Considera las modalidades: curso, seminario, grupo de trabajo, jornada, asesoramiento, taller, encuentro pedagógico. Y en su forma de participación las divide en presenciales, semipresenciales y no presenciales (art. 3.3.). Todas ellas con una duración no inferior a 15 horas menos las jornadas que requiere que sean presenciales. Además, se establece como responsable final del proceso de certificación de las actividades a la institución organizadora.

Entre las diferentes modalidades detallamos el asesoramiento como formación impartida por una persona externa al centro en la mayoría del claustro o departamento con vistas a la mejora del éxito del alumnado y con duración no inferior a 30 horas. Los talleres como actividades de temática muy específica y práctica impartidos por expertos en dicha temática y con duración no superior a 12 horas. Los encuentros pedagógicos son actividades de formación intensiva y corta duración sobre un tema específico centrado en el intercambio de experiencias y materiales entre docentes.

De reciente publicación, la Resolución EDU/101/2021, de 21 de enero (DOGC 26-01-2021), sienta las bases como norma específica para regular el reconocimiento y certificación, a efectos de formación permanente, de las actividades formativas derivadas de la participación en acciones del programa Erasmus+ que cubren tanto las diferentes acciones del programa en los sectores de educación escolar y de personas adultas, así como en eTwinning.

Finalmente, en referencia a las líneas de formación se establecen con periodicidad trienal por el departamento correspondiente siendo las actuales las que detallamos a continuación.

- Línea I - Actualización científica y didáctica.
- Línea II - Atención a la diversidad y la inclusión.
- Línea III - Currículo, competencias y evaluación.
- Línea IV - Escuela, familia y entorno.
- Línea V - Lenguas.
- Línea VI - Orientación educativa, acción tutorial, coeducación y clima de centro.
- Línea VII - Salud docente y prevención de riesgos laborales.
- Línea VIII - Cultura Digital.
- Línea IX - Investigación.

CEUTA Y MELILLA

Las dos Ciudades Autónomas son los únicos territorios que, junto con los centros educativos españoles en el exterior dependen en cuanto a normativa y regulación del propio Ministerio de Educación y Formación Profesional. Tomando en consideración ambas ciudades la legislación base estatal se toma como referencia si no ha habido posteriormente una regulación específica emitida por el Ministerio para sus territorios de gestión o las propias ciudades autónomas.

En referencia a la formación permanente del profesorado partimos de la propia LOE, con los aspectos que ya hemos mencionado previamente sobre finalidades y objetivos de la formación permanente docente. El desarrollo de la LOE contiene la Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre (BOE 26/20/2007), actualmente derogada, por la que se regula la estructura y el funcionamiento

de los Centros de Profesores y de Recursos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los Centros de Profesores y Recursos, uno por ciudad, centralizaban las actuaciones de formación permanente del profesorado. Además, la orden establecía el personal a adscribir a los mismos: director, secretario y diferentes asesorías de formación: seis en el caso de Ceuta, y siete en Melilla. Estableciéndose el procedimiento para el nombramiento y adscripción de los diferentes perfiles mediante concurso público de méritos para aquellos funcionarios docentes que cumplieran previamente los requisitos de participación en la convocatoria.

La Orden ECD/567/2015, de 25 de marzo (BOE 02/04/2015), integra los Centros de Profesores y Recursos en las Unidades de Programas Educativos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte lo que supone la supresión de los dos Centros de Profesores y sus puestos adscritos por lo que la gestión de la formación permanente del profesorado se integra en las citadas Unidades de Programas Educativos (UPE) ya existentes.

“En un contexto de racionalización y simplificación de las estructuras administrativas, corresponde reorganizar y actualizar los servicios y la red de formación del profesorado para adecuarlos a las nuevas necesidades del personal docente, ajustando la orientación de la formación hacia fórmulas que la hagan eficaz, equilibrada y sostenible” (Orden ECD/567/2015, exposición de motivos).

Las UPE, reguladas previamente por la ORDEN de 13 de octubre de 1994 (BOE del 19/10/1994) que detalla su organización y funciones dentro de las direcciones provinciales de ambas ciudades contienen cinco departamentos:

- Departamento de Formación del Profesorado e Innovación Educativa.
- Departamento de Atención a la Diversidad.
- Departamento de Apoyo a la Formación Profesional.
- Departamento de Educación de Personas Adultas V de Educación a Distancia.
- Departamento de Programas interinstitucional de Alumnos y Participación Educativa.

En relación con el personal adscrito las UPE la forman el jefe de la unidad y asesores técnico docentes distribuidos funcionalmente en los diferentes departamentos. Cada departamento coordinado por un asesor técnico docente designado por el director provincial o subdirector territorial a propuesta del jefe o jefa de la unidad.

Las modalidades y la tipología de actividades, así como su reconocimiento y registro vienen detalladas en la Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre (BOE 28/10/2011), por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado la cual, ya hemos analizado previamente existiendo una convocatoria anual para la constitución de seminarios, grupos de trabajo o proyectos de formación en centro bajo unos requisitos específicos. El registro y reconocimiento de estas corresponde al propio ministerio a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) que desde el curso 2018-2019 reconoce específicamente mediante una tabla estandarizada la formación derivada de movilidades internacionales de manera similar al reconocimiento que establece la comunidad de Castilla-La Mancha. El INTEF es también quién establece las líneas prioritarias de actuación a tomar en consideración en ambas ciudades anualmente, las cuales han sido consideradas previamente en este documento.

Las diferentes líneas de actuación se plasman posteriormente en un plan provincial de formación del profesorado en cada curso escolar que desarrolla cada UPE de manera independiente en base a los criterios comunes establecidos desde el INTEF, por lo que las líneas prioritarias en cada curso para las dos ciudades son similares. Podemos destacar, que en el plan provincial de Ceuta del curso 2019/2020 ya figuraban actividades formativas específicas que incluyen temática relacionada con los programas Erasmus+ y la herramienta eTwinning.

El presente curso escolar 2020/2021 en la Ciudad Autónoma de Ceuta se consideran las siguientes líneas prioritarias:

- Línea I - Educación STEM.
- Línea II - Educación para la era de la digitalización.
- Línea III - Promoción de la equidad y atención a la diversidad del alumnado.
- Línea IV - Educación Infantil: calidad y personalización.
- Línea V - Plurilingüismo.
- Línea VI - Destrezas transversales y competencias personales.
- Línea VII - Competencias sociales y cívicas para un desarrollo sostenible.
- Línea VIII - Estrategias metodológicas y organizativas.
- Línea IX - Formación profesional para la innovación y la empleabilidad.

En cuanto a la Ciudad Autónoma de Melilla, se consideran:

- Línea I - Inclusión educativa.
- Línea II - Educación a distancia.
- Línea III - Competencias digitales en el ámbito educativo.

- Línea IV - Educación Infantil como etapa esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Línea V- Educación para el desarrollo sostenible.
- Línea VI - Educación CTIM (STEM).
- Línea VII - Competencias comunicativas y plurilingüismo.
- Línea VIII - Competencias sociales y cívicas.
- Línea IX - Estrategias metodológicas y organizativa.

COMUNIDAD DE MADRID

La norma vigente de partida es el Decreto 120/2017, de 3 de octubre (BOCM 10/10/2017), del Consejo de Gobierno, por el que se regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid. Puntualizando en su exposición de motivos tanto la LOE como la LOMCE, considera la formación permanente del profesorado como el conjunto de actuaciones y actividades dirigidas al personal docente para su perfeccionamiento, actualización y mejora continua en el desarrollo de sus competencias profesionales (art. 3).

Distingue como modalidades de participación: presencial, semipresencial (con un mínimo de un 30% de la actividad en línea), en línea y formación individual (aquellas realizadas mediante libre elección por los docentes y susceptibles de ser reconocidas y acreditadas).

En referencia a su tipología en el caso de actividades presenciales o semipresenciales se distinguen: cursos, seminarios, proyectos de formación en centros y actividades de carácter institucional. Definiéndose estas últimas aquellas que a iniciativa de la administración de la comunidad tienen como objetivo la colaboración con instituciones u otras administraciones para

potenciar el intercambio de experiencias educativas. No se contempla por tanto la modalidad de grupo de trabajo. En cuanto a las que se realizan en línea distinguimos los cursos tutorizados y otras actividades similares sin la asignación de tutor o tutora online. Anualmente se publican convocatorias para la realización de seminarios y proyectos de formación en centro. Además, el Decreto incluye la participación en actividades de especial dedicación, de innovación y en programas educativos de ámbito autonómico, nacional e internacional donde se incluiría la participación en proyectos Erasmus+.

La misma normativa incluye un capítulo completo (Capítulo II) dedicado a la valoración, reconocimiento e inscripción de las actividades de formación en el Registro de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid.

Posteriormente, la Orden 2453/2018, de 25 de julio (BOCM 03/08/2018), de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid. Desarrolla en profundidad todo lo anterior, exponiendo detalladamente las condiciones de participación, convocatorias, reconocimientos específicos y procedimientos necesarios. Destacamos que dedica un artículo completo (art. 8) al reconocimiento de los programas Erasmus+ y eTwinning detallando las diferentes modalidades y acciones.

La red de formación de la comunidad queda regulada por un lado mediante el Decreto 73/2008, de 3 de julio (BOCM 14/07/2008), del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid y la Orden 3890/2008, de 31 de julio (22/08/2008) que desarrolla el Decreto anterior y queda constituida por:

- Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado (CTIF): En total cinco, realizan actividades de formación, destinadas a los profesores de los centros públicos y privados concertados, así como a otros profesionales de los equipos y servicios de apoyo situados en el ámbito territorial de cada una de las cinco direcciones de Área Territorial donde se encuentre ubicado el centro.
- Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (CRIF): De ámbito autonómico, desarrolla el diseño, la gestión y la impartición de actividades de formación del profesorado, tanto de carácter general como de carácter especial e impulsa las actividades de innovación didáctica.
- Centros de Formación Ambiental (CFA): Se trata de tres centros de formación de régimen singular compuestos por la Granja Escuela "La Chimenea", la Gran Escuela Infantil “Ciudad Escolar” y el Taller de la Naturaleza de Villaviciosa de Odón. Tienen por finalidad la realización de actividades de formación ambiental, dirigidas al profesorado y alumnado de niveles anteriores a la universidad, mediante el desarrollo de experiencias curriculares.

La adscripción de personal tanto en los puestos de dirección, secretaría o asesorías de formación difiere en función del tipo de centro, mientras en el CRIF son muchos los puestos directivos y estos se nombran por adscripción en comisión de servicios mediante convocatoria pública para provisión de puestos de libre designación. En los CTIF y los CFA son solo los dos cargos directivos (dirección y secretaría) los que se nombran por este procedimiento. Nombrándose los asesores de formación de las distintas asesorías en el caso del CRIF como de los CTIF que contienen en estos casos siete, diez o trece integrantes en función de la demarcación, en comisión de servicios mediante concurso público de méritos para aquellos funcionarios docentes de carrera que

pertenezcan cumplan los requisitos previamente establecidos. La última convocatoria de concurso de méritos para puestos de asesores en ambos tipos de centros data de 2019.

Con periodicidad anual y en base a la regulación de que establece el Decreto 120/2017 y su desarrollo posterior se publica un Plan de formación docente de la Comunidad de Madrid que establece las líneas prioritarias e institucionales de formación del profesorado, así como los enfoques a los que cada actividad formativa se puede vincular. El presente curso 2020/2021 se establece lo siguiente:

Líneas Prioritarias:

- Línea I - Actualización humanística y científica.
- Línea II - Actualización e innovación metodológica.
- Línea III - Fomento de la competencia digital.

Líneas Institucionales

- Línea IV - Desarrollo de actividades STEM: el acrónimo STEM proviene de las áreas de conocimiento en Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), cuya finalidad es trabajar de manera integrada el aprendizaje de todas estas áreas.
- Línea V - Proyectos Europeos: fomentando la participación en proyectos europeos como eTwinning y Erasmus+.

A las que se añaden los enfoques temáticos: mejora de la convivencia, atención a la diversidad, liderazgo educativo y dinámicas de evaluación.

COMUNIDAD FORAL DE NAVARRA

La red de formación permanente del profesorado de la comunidad navarra ha sufrido pocos cambios en lo que a su estructura de centros refiere salvo por aquellos derivados de las mejoras introducidas derivadas de las nuevas tecnologías y la formación en línea a través de plataformas específicas. De hecho, es el Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio (BON 21/06/1996) el que regula la creación, estructura y organización.

El diseño, organización, ejecución y evaluación de las actividades formativas es realizado por diferentes Secciones del Departamento de Educación, con especial incidencia de la Sección de Formación y Calidad (Decreto Foral 267/2019, de 30 de octubre, BON 07/11/2019), cinco Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), creados mediante la Orden Foral 247/1997, de 25 de junio (BON 28/07/1997). Contando además cada centro educativo con un responsable de formación.

Entre las diferentes modalidades formativas ofertadas en la actualidad se contemplan las genéricas: cursos, seminarios y grupos de trabajo. La certificación de las diferentes actividades realizadas en los diferentes CAP corresponde al director de estos. Además, se establece un registro de actividades formativas en ellos además de un registro en la unidad técnica superior dentro del organigrama establecido en la red formativa.

El personal que presta apoyo a la formación permanente del profesorado y destinado en los CAP lo forman un director o directora y diferentes asesores o asesoras de formación todos ellos en régimen de comisión de servicios y seleccionados mediante concurso público de méritos entre funcionarios de carrera docente que cumplan los perfiles y requisitos previamente delimitados. La última convocatoria se ha presentado para el presente curso escolar 2020-2021.

La formación permanente se articula anualmente mediante un Plan de Formación (art. 2, Decreto Foral 245/1996), con el objetivo de impulsar la calidad del sistema educativo navarro y responder a las necesidades detectadas por los centros y el profesorado, y mejorar las competencias docentes a través de diferentes líneas estratégicas de actuación, entre las que se contemplan:

- Línea I - Implementación de metodologías que propicien el aprendizaje activo y colaborativo del alumnado, y que atiendan a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades educativas, desde un enfoque competencial e inclusivo.
- Línea II - Integración de las tecnologías educativas en el proceso de aprendizaje-enseñanza.
- Línea III - Fomento de la innovación, investigación, difusión e intercambio de experiencias educativas, así como de la organización y gestión escolar de éxito.
- Línea IV - Compromiso con la coeducación y desarrollo de la conciencia crítica: igualdad de género, convivencia y buen trato, responsabilidad y justicia social, ciudadanía global, sostenibilidad y medio ambiente.
- Línea V - Impulso del plurilingüismo partiendo de las lenguas propias de Navarra y atendiendo al tratamiento integrado de las lenguas.
- Línea VI - Prevención de riesgos laborales y mejora de la salud integral.

COMUNIDAD VALENCIANA

La base normativa vigente es la Orden 65/2012, de 26 de octubre (DOGV 31/10/2012), de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, que establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas. Siguiendo los preceptos de la LOE establece, entre otros, como principios generales (art. 2) la formación permanente del profesorado como un derecho y una obligación de los docentes, una

responsabilidad compartida entre el profesorado, los centros educativos y la Conselleria responsable además de un elemento indiscutible de la mejora de la calidad educativa. Con los objetivos puestos en proveer al profesorado de la formación necesaria para reducir el fracaso escolar y el éxito en los aprendizajes del alumnado e incrementar las competencias profesionales de los docentes en el conjunto de la Comunidad Valenciana (art. 3).

La red de formación permanente queda perfilada mediante el Servicio de Formación del Profesorado, que gestiona la certificación y el registro dentro de la estructura administrativa, los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) y los propios centros educativos donde se designa un coordinador de formación en el centro.

En relación con las actividades formativas encontramos las habituales: curso, seminario, grupo de trabajo, formación en centro y jornadas además de talleres de buenas prácticas donde se comparten experiencias como refuerzo metodológico y didáctico aparte de la posibilidad de estancias formativas en empresas. Se detallan los diferentes roles de participación: asistente, coordinador, ponente o tutor, este último en el caso de actividades en línea o en red por lo que se presentan actividades con modalidad de participación presencial, semipresencial o en red.

La red de CEFIRE se crea mediante el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre (DOGV 08/09/1997), del Gobierno Valenciano, que regula además su estructura y funcionamiento desarrollado posteriormente por la orden 64/2012, de 26 de octubre (DOGV 31/10/2012), de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo. Esta última establece los CEFIRE como los centros especializados con la finalidad de asesoramiento, organización y gestión de la formación, innovación y recursos educativos de la Comunidad Valenciana (art. 3). Entre ellos distinguimos doce de carácter general y ocho CEFIRE específicos con ámbito de actuación autonómico o en

áreas más grandes como son los dos dedicados a Formación Profesional, uno de ellos en la Sección Alcoy, y otros dedicados a áreas o temáticas como son el Ámbito Científico, Tecnológico y Matemático (CTEM), Educación Inclusiva, Educación Infantil, Humanístico y Social, Plurilingüismo y Artístico-Expresivo.

El personal que se adscribe a los CEFIRE para puestos de asesoría es seleccionado mediante convocatoria de concurso público de méritos entre funcionarios de carrera docente que cumplan requisitos establecidos previamente donde se exige la presentación de un proyecto anual y su defensa. Mientras que los puestos directivos son designados por la dirección general competente en materia de formación del profesorado entre los asesores de formación seleccionados. La última convocatoria data del año 2017.

En cuanto a las líneas de actuación, el marco es el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado, documento de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo que define las líneas estratégicas generales, las áreas de actuación prioritarias, así como las instrucciones concretas sobre formación permanente del profesorado para cada curso escolar (Orden 65/2012, art. 5) y establece como líneas prioritarias estratégicas generales:

- a) La actualización metodológica.
- b) La formación plurilingüe.
- c) La incorporación y aumento de la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación, en adelante las TIC, en los procesos de enseñanza/aprendizaje.
- d) Convivencia, atención a la diversidad y tutor

No obstante, aunque se trataba de partida de un documento anual el presente curso escolar se ha fijado con carácter bienal para los cursos 20-21 y 21-22 mediante la Resolución de 21 de mayo de 2020 (DOGV de 29/05/2020), de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, que tiene en cuenta las modificaciones generadas en el Plan anual de formación 2019-20 en base a la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la COVID-19. En él se establecen unas líneas estratégicas marco y su concreción que pasamos a enumerar a continuación (apartado 3):

- Línea I - Formación del profesorado como factor clave para el desarrollo de una escuela inclusiva, coeducativa e igualitaria. Incluye aspectos organizativos de cara a la inclusión, convivencia y ciberconvivencia, orientación y tutoría además de coeducación e igualdad, inclusión social e interculturalidad además de tener en cuenta la transición entre etapas educativas.
- Línea II - Formación del profesorado como impulsora del desarrollo del currículo en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación de Personas Adultas respecto de los programas de alfabetización y para adquirir y actualizar la formación básica. Trata aspectos de actualización científica, curricular, didáctica y metodológica en todas esas áreas, materias y ámbitos de las dichas enseñanzas. La evaluación curricular y la investigación e innovación educativas integradas en el proyecto curricular además de los enfoques transversales e interdisciplinarios del currículum, los objetivos de desarrollo sostenible y la adecuación de contenidos y adaptación curricular para la inclusión de referentes femeninos en todas las materias.
- Línea III - Formación del profesorado vinculada a la Formación Profesional, las Enseñanzas de régimen especial, las Escuelas Oficiales de Idiomas, y los Centros de Formación de

personas Adultas. Mediante una adecuación específica a las necesidades formativas en las diferentes áreas de dichas enseñanzas.

- Línea IV - Formación del profesorado y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y la comunicación audiovisual en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Incluyendo temáticas como programación y robótica, uso de herramientas TIC corporativas, metodologías y recursos digitales, el uso responsable de las TIC y la comunicación audiovisual.
- Línea V - Formación del profesorado como elemento condicionante para el desarrollo de la educación plurilingüe e intercultural. Con aspectos como metodología TIL-TILC, didáctica de la lengua en contextos multilingües, fomento de la lectura, lengua y recursos digitales y especial mención a la internacionalización de la educación mediante los programas europeos.
- Línea VI - Formación del profesorado como factor clave para el desarrollo profesional del profesorado. Mediante el desarrollo e implantación de los nuevos marcos normativos y modificaciones en la normativa vigente y aplicación de programas educativos, el desarrollo de competencias para el personal docente de nueva incorporación. Desarrollo de competencias profesionales a lo largo de la vida o aquellas para funciones específicas como la función directiva o la prevención.

EXTREMADURA

El Decreto 69/2007, de 10 de abril (DOE 17/04/2007), regula el sistema de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Extremadura partiendo del desarrollo efectivo de la LOE mediante el establecimiento del Sistema Extremeño de Formación Permanente del Profesorado dirigido a contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza mediante el

desarrollo de actuaciones y programas que promuevan el desarrollo profesional de los docentes para la mejora de su cualificación científica, tecnológica y didáctica (art. I, 2.).

La estructura y organización del Sistema se perfila desde una Dirección General con competencias en materia de formación permanente del profesorado de la Consejería de Educación, la Red de Formación integrada por dieciocho Centros de Profesores y de Recursos. La Red de Formación está coordinada en la actualidad por el Servicio de Innovación y Formación del Profesorado de la Secretaría General de Educación y por los departamentos de Innovación y Formación del Profesorado de las Unidades de Programas Educativos de las Delegaciones Provinciales de Educación. Además, se establece de una Comisión Regional de Formación Permanente del Profesorado.

El personal adscrito a los diferentes Centros de Profesores y de Recursos lo conforman un director/a y diferentes asesores/as ostentando un asesor/a el cargo de secretario/a del centro. El director es nombrado en régimen de comisión de servicios previa convocatoria pública de concurso de méritos con criterios de selección determinados por Orden de la Consejería competente. En cuanto a los asesores/as de Formación Permanente el procedimiento es similar, aunque se especifica que deben ser funcionarios/as de carrera de alguno de los Cuerpos docentes. Las últimas convocatorias de concurso tanto para dirección como para asesorías se fechan en junio de 2020.

El artículo 23 del Decreto establece que el reconocimiento, homologación, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario se regulará mediante Orden de la Consejería de Educación. No obstante, dicha orden no ha sido actualizada posteriormente y se sigue considerando a todos los efectos la Orden de 31 de octubre de 2000 (DOE 04/11/2000), que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades

de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias, modificada posteriormente por la Orden de 21 de mayo de 2002 (DOE 30/08/2002).

Las diferentes modalidades de las actividades de formación incluyen las usuales: cursos, seminarios y grupos de trabajo poniendo especial énfasis en la formación en centros (donde se engloban los Proyectos de Formación en Centros) y da la posibilidad de asimilar actividades a esas tipologías en función de sus características.

En cuanto a la forma de participación se incluyen las presenciales, semipresenciales y a distancia, siendo esta última objeto de desarrollo en la modificación publicada en 2002 así como otros aspectos como una extensión o modificaciones a la formación en centros. Al igual que en las diferentes autonomías. La formación realizada desde los propios CPR o, dependiente directamente de la Consejería se reconoce de oficio a los docentes y no obstante pueden solicitar reconocimiento y homologación de actividades realizadas en entidades en universidades u entidades colaboradoras al igual que en otras autonomías mediante los requisitos que se establezcan. Las diferentes actividades quedan una vez finalizadas y reconocidas inscritas en un Registro general de formación permanente del profesorado adscrito a la Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Todas las actuaciones en formación permanente del profesorado parten de un Plan Marco Regional de Formación Permanente del Profesorado que se define en el artículo 21 del Decreto 69/2007. De carácter plurianual, el actual Plan Marco se establece en la Orden de 25 de noviembre de 2016 (DOE 30/11/2016), establece las líneas directrices de la Consejería de Educación en materia de formación del profesorado, con el fin de promover una formación integral en las

distintas dimensiones que conforman la práctica docente, así como garantizar un ajuste entre las necesidades de formación detectadas y la oferta formativa.

Representa el marco de referencia para la elaboración anual del Plan Regional de Formación del Profesorado y de los Planes de Actuación de los diferentes Centros de Profesores y de Recursos.

El último Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado publicado corresponde al del curso 2020/2021 y quedó aprobado por la Orden de 20 de noviembre de 2020 (DOE 26/11/2020).

Se establecen cinco principios de partida:

- La mejora de las competencias profesionales docentes orientadas al éxito educativo más allá del resultado académico.
- El fomento de la adquisición de las competencias clave por el alumnado.
- La promoción y apoyo a las actuaciones que potencien en el alumnado el desarrollo de valores y buenas prácticas relacionadas con la ciudadanía democrática y los derechos humanos.
- La gestión eficiente de la Red de formación, generando acciones educativas basadas en la participación del profesorado.
- La profundización en la cultura de la evaluación e innovación.

Sus objetivos se agrupan por bloques seleccionados en función de cuatro ejes o dimensiones comunes que incluyen la mejora de la cualificación profesional docente, la de las prácticas educativas y el desarrollo del currículo vinculando rendimiento y éxito educativo del alumnado, el impulso de la formación los propios centros, así como el de las metodologías activas y la innovación e investigación educativa.

Se establecen unas líneas directrices que se concretan en diferentes líneas prioritarias. Para el curso 2020/2021 encontramos siete líneas prioritarias que detallamos a continuación:

- Línea I - Los contenidos relacionados con las competencias clave: currículo y metodología, con especial incidencia en la elaboración de unidades didácticas integradas y su evaluación.
- Línea II – Formación en TIC: con la doble dimensión de facilitar las tareas docentes y gestión educativa además de mejorar la adquisición de competencias en aquellas de aplicación directa con el alumnado y aula.
- Línea III – Formación competencias de idioma: con vistas a la mejora de su práctica en el aula y motivar y aumentar la presencia de docentes en proyectos internacionales. Incidiendo, por tanto, en el programa Erasmus+.
- Línea IV - Diseño y organización de actividades formativas que fomenten entre otros aspectos el liderazgo pedagógico y las competencias personales/profesionales.
- Línea V - Actuaciones relacionadas con la comunidad a través de la Semana de Extremadura en la escuela.
- Línea VI – Actuaciones relacionadas con la convivencia e inclusión educativa, así como la atención a la diversidad. Con especial mención a la igualdad de género y la diversidad sexual.
- Línea VII – Actualización técnica y pedagógica de la Formación Profesional y la enseñanza de adultos.

GALICIA

La norma base que emana nuevamente de la LOE es el Decreto 74/2011, de 14 de abril (DOG 06/05/2011), por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las

enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Galicia. Concibe dicha formación permanente como un derecho y deber del profesorado y una responsabilidad de la administración educativa y de los propios centros con la finalidad de promover el desarrollo profesional del profesorado para la mejora de la práctica educativa (art. 1).

La estructura de la red de formación incluye al Servicio de Formación del Profesorado integrado en la administración educativa competente, el Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) y seis centros de formación y recursos (CFR). Nombrándose además un coordinador o coordinadora de formación en los centros educativos.

El CAFI es un centro de carácter autonómico, encargado del diseño de las acciones de formación permanente del profesorado y en él se centraliza la responsabilidad de diseñar, coordinar y gestionar la formación a distancia de todo el profesorado no universitario. Además de diseñar y coordinar la formación del profesorado de Formación Profesional desarrolla y evalúa proyectos de investigación e innovación educativa.

El CAFI cuenta con un equipo directivo, con director/a y secretario/a y diversos departamentos de formación conformados por asesores/as. El director o directora serán funcionarios de carrera pertenecientes a alguno de los cuerpos docentes y es nombrado en régimen de comisión de servicios por periodo determinado mediante convocatoria pública para la provisión de puestos de libre designación. El secretario o secretaria es nombrado a propuesta del director del CAFI entre los diferentes asesores destinados en él además de nombrar igualmente a los diferentes jefes/as de departamento en cada departamento de formación entre los asesores que lo conforman.

En los diferentes CFR los puestos el equipo directivo queda formado por idénticos perfiles directivos a los que se añaden los asesores/as de formación que se determine por parte de la Consejería. En este caso el director o directora del centro de formación y recursos es seleccionado mediante convocatoria pública de concurso de méritos entre el personal funcionario de carrera de los cuerpos docentes y nombrado en comisión de servicios por un periodo determinado. El secretario queda de nuevo nombrado a propuesta del director/a del CFR entre los asesores destinados en él.

Finalmente, los asesores/asesoras del Servicio de Formación del Profesorado, del Centro Autónomo de Formación e Innovación y de los centros de formación y recursos serán funcionarios de carrera de los cuerpos docentes seleccionados mediante concurso público de méritos, entre los candidatos y candidatas que cumplan unos requisitos previos cuyo nombramiento se establece igualmente en régimen de comisión de servicios. Es de resaltar que se determina además un criterio de paridad en los puestos en caso de empate en puntuación de baremo.

En relación con las actividades formativas, la Orden de 14 de mayo de 2013 (DOG, 22/05/13) es la que regula su convocatoria, reconocimiento, certificación y registro. Con una pequeña Corrección de errores publicada en el DOG 27/06/13.

Con las modalidades y formas de participación usuales partiendo de las cinco básicas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos y como forma de participación presencial, en red o mixtas. La inscripción de las diferentes actividades se realiza en el Registro General de Actividades de Formación Permanente del Profesorado que es único y centralizado en la dirección general a la que compete la formación del profesorado con acceso de los diferentes organismos que componen la red de formación: jefaturas territoriales provinciales, CAFI o los CFR.

Al igual que ocurre en otras autonomías, debemos destacar que en Galicia encontramos publicada en 2016 una normativa específica y muy detallada que regula el reconocimiento, la certificación y el registro de la participación del profesorado en proyectos europeos como actividades de formación permanente del profesorado.

En cuanto a planificación de la formación permanente, aunque en el Decreto 74/2011 se explicita que esta se realizará a través de un plan estratégico (cuatrienal) y de planes anuales (art. 3.1.). Nos encontramos que en la actualidad la normativa se limita a la publicación de estos últimos. Coincidiendo recientemente la publicación del plan anual para el curso 2020/2021 que evidentemente está muy condicionado por la situación sanitaria actual e intenta dar respuesta a las necesidades formativas de los docentes estableciendo seis acciones principales en la oferta formativa:

- Acción I - Formación abierta: con actividades de temáticas muy distintas desde la introducción a la enseñanza mixta, uso didáctico de aplicaciones móviles, metodología de aula invertida o dibujo técnico con programas específicos.
- Acción II - Formación para la enseñanza mixta: como apoyo y en respuesta a las necesidades originadas derivadas de la pandemia.
- Acción III - Actualización de herramientas tecnológicas, dirigido y enfocado a la práctica del teletrabajo y enseñanza mixta.
- Acción IV - Formación en centros: mediante grupos de trabajo, seminarios y Planes de Formación Permanente del Profesorado (similares a los Proyectos de Formación en Centro). Con especial atención a aquellos que propicien la integración didáctica de las TIC, el trabajo colaborativo en red a través de espacios virtuales y la educación digital. Además del diseño y desarrollo curricular bajo el modelo de competencias.

- Acción V - Acompañamiento a las familias: incluyendo en las actividades formativas aspectos específicos para facilitar la comunicación entre los diferentes actores.
- Acción VI - Formación para el bienestar: con contenidos centrados en el bienestar personal, la convivencia, la inclusión y redes de apoyo.

ISLAS BALEARES

El Decreto 41/2016, de 15 de julio (BOIB 16/07/2016) regula la formación permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria de la comunidad autónoma de las Islas Baleares con la finalidad esencial del incremento de la calidad educativa conjugando actualización docente y demandas de la sociedad actual (art. 2.2). Partiendo en base a la normativa LOE/LOMCE y apoyándose en la competencia otorgada en el Estatuto de Autonomía de la comunidad (Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, art. 36.1).

La red de formación permanente se establece como parte de una planificación (art. 6) que en la actualidad engloba diferentes estamentos desde la Dirección General de Primera Infancia, Innovación y Comunidad Educativa y dentro de ella el Departamento de Formación y Aprendizaje a través del Servicio de Normalización Lingüística y Formación elaborándose un plan cuatrienal de formación, sometido a informe por el Consejo Escolar de las Islas Baleares y aprobado por el Consejero de Educación, Universidad e Investigación.

El siguiente nivel de la red lo forman los ocho centros de profesorado, uno de reciente creación mediante la publicación de la Resolución de 22 de febrero de 2021, por la que se establecen los centros que constituyen la red de centros de profesorado de las Illes Balears y su tipología (BOIB 27/02/2021) denominado IBSTEAM con el objetivo específico de potenciar las vocaciones científicas y tecnológicas, formar al profesorado en las áreas STEAM y mejorar la competencia

digital de los centros educativos de las Islas Baleares. Coordinados por el servicio anterior que elabora cada curso escolar un programa anual de formación en el cual se concretan las acciones formativas que concretan el plan cuatrienal. En la formación permanente pueden colaborar también al igual que en todas las autonomías, aquellas entidades colaboradoras de formación del profesorado siempre que las actividades y planes presentados cumplan los requisitos establecidos de reconocimiento y homologación.

En cuanto a tipología de las actividades de formación y sus modalidades observamos un mayor énfasis en los programas o proyectos de formación distinguiendo seis escenarios distintos (uno de ellos específico de programas de movilidad internacional) en función a la temática o acciones/actuaciones determinadas:

- Proyectos globales de mejora convocados por la consejería con temáticas asociadas a la gestión, la innovación metodológica, la formación y la evaluación.
- Programas dirigidos a los equipos educativos de los centros y que constituyan una herramienta de apoyo e innovación al proyecto educativo del centro.
- Programas de formación para los centros, intercentros o de formación entre iguales.
- Programas de formación específicos dirigidos a la actualización científica, técnica y pedagógica de los docentes.
- Programas de experiencia formativas en innovación, experiencias formativas en empresas e instituciones, intercambios, participación en programas europeos y en proyectos de investigación educativa.
- Programas de formación por ámbitos dirigidos al profesorado interesado por una temática específica independientemente del centro o especialidad al que pertenezcan.

Se añaden a los programas y proyectos las actividades puntuales de formación de corta duración como jornadas, ciclos de conferencias, congresos u otras actividades formativas de interés educativo. Es de especial la no mención o referencia a otra tipología habitual de actividades como son los cursos estructurados, los seminarios o los grupos de trabajo, aunque se establece la posibilidad de establecer otras modalidades formativas y, de hecho, estas tipologías de actividades aparecen posteriormente detalladas en relación con los diferentes proyectos o programas formativos dentro del plan cuatrienal. En cuanto a la forma de participación, se distinguen presenciales, a distancia (mediante medios TIC) o mixtas. La regulación, homologación, reconocimiento, certificación y registro de las actividades formativas queda bajo lo establecido en la Orden, de 24 de abril de 2017 (BOIB 06/05/2017).

Los Centros de Profesorado sirven de nexo entre las acciones establecidas en el plan por parte de los departamentos mencionados y los centros educativos promoviendo y dinamizando la formación, la innovación y el intercambio de experiencias además de realizar labores de apoyo y asesoramiento, así como certificar las actividades formativas cursadas.

Los perfiles de personal adscrito a cada Centro de Profesorado son similares a los que encontramos en otros centros autonómicos de dicha tipología con un director/a y un secretario/a como parte del equipo directivo y diferentes asesores/as. Los directores son seleccionados mediante concurso público de méritos entre el personal docente funcionario que cumple unos requisitos específicos. Mientras que el secretario es nombrado entre los asesores/as de formación a propuesta del director. Finalmente, los asesores también son seleccionados mediante concursos público de méritos entre personal de los cuerpos docentes no universitarios mediante un baremo establecido donde se valora la adecuación del perfil profesional al del puesto de trabajo, los méritos, el currículum profesional y la presentación de un proyecto de trabajo sobre el puesto de trabajo que

solicita e incluso la realización y valoración de una entrevista personal. La última convocatoria para dirección data de 2019 mientras que la de asesorías se ha renovado recientemente en 2021.

Finalmente, en cuanto al plan formativo y sus líneas estratégicas de actuación, el plan cuatrienal de formación permanente del profesorado vigente en la actualidad es el publicado bajo la Resolución de 16 de marzo de 2016 (BOIB 31/03/2016) que abarca el periodo 2016-2020 y establece las ocho siguientes:

- Línea I - Formación contextualizada y vinculada a la mejora de las prácticas educativas, rendimiento y resultados.
- Línea II - Formación para la convivencia para mejorar las competencias personales del docente, generar expectativas positivas al alumnado y mejorar el clima del aula y las habilidades emocionales y sociales del alumnado.
- Línea III - Formación para la mejora de la gestión de los centros y los equipos de trabajo en relación con las temáticas función directiva, liderazgo pedagógico, coordinación docente o dinamización y el asesoramiento de la formación.
- Línea IV - Formación para la mejora de la atención a la diversidad e inclusión y para aplicar estrategias de atención al alumnado además de igualdad de género y coeducación.
- Línea V - Formación para la mejora lingüística con actualización pedagógica y didáctica a partir de los proyectos lingüísticos.
- Línea VI - Formación en TIC dirigida a su integración en el currículum y fomentar su uso didáctico.
- Línea VII - Formación para la actualización científica y didáctica de perfiles docentes específicos.

- Línea VIII - Formación dirigida a la transformación de los centros en entornos colaborativos de aprendizaje y mejora de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

ISLAS CANARIAS

Partiendo de la Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. (BOC 07/08/2014) que dedica su artículo 64 a la formación y promoción de la carrera docente. La normativa de referencia en formación permanente del profesorado refiere sobre todo a sus Centros del Profesorado que se conciben como sistemas de apoyo externo a los centros educativos con la misión común de proporcionar asesoramiento pedagógico tal y como refiere el preámbulo de la Orden de 22 de diciembre de 2010 (BOC 15/02/2011), por la que se actualiza la organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado de la comunidad autónoma de Canarias y que se apoya en el desarrollo normativo de la LOE. La red de centros de profesorado se modifica a la baja suprimiendo diez centros y creando cinco mediante la Orden de 23 de julio de 2012 (BOC 02/10/2012) con corrección de errores publicada en la Orden de 11 de octubre de 2012 (BOC 22/10/2012). Los centros además tienen establecida una tipología de clasificación A, B, C en función del número de docentes en su ámbito de actuación además de considerarse comarcales o insulares en función al ámbito geográfico donde presten servicio.

Los puestos directivos lo conforman el director/a, vicedirector/a y administrador/a, figura similar a la del secretario/a en otras autonomías además de los diferentes asesores/as de formación. Los vicedirectores y administradores son nombrados por la administración competente a propuesta del director o directora del centro que es elegido por un mandato inicial de cuatro años mediante un procedimiento diferente al de otras autonomías y que refiere el Decreto 82/1994, de 13 de mayo

(BOC 27/05/1994) y el Decreto 80/1998, de 28 de mayo (BOC 05/06/1998) que modifica, aclara o desarrolla determinados aspectos del procedimiento. En síntesis, es elegido por el Consejo General del Centro del Profesorado y nombrado/a por la administración educativa entre el personal docente no universitario que ejerza sus funciones en centros escolares, públicos o privados concertados, que pertenezcan al ámbito geográfico de actuación del Centro del Profesorado correspondiente. El Consejo General del Centro del Profesorado es un Órgano Colegiado formado por el director/a, el administrador/a, los jefes/as de Estudios de los centros de enseñanza no universitaria, tanto públicos como privados concertados, que desempeñarán las funciones de Coordinación de Formación en su centro pudiendo ser sustituidos en caso de no haber jefatura de estudios por la persona que ostente la dirección. Como se puede observar el procedimiento es similar a lo que sería la elección de un director de un centro escolar siendo el consejo escolar el equivalente al consejo general del centro del profesorado.

Como personal no directivo encontramos al personal docente de asesoramiento pedagógicos, en definitiva, los asesores/as de formación que es seleccionado por concurso de méritos según convocatoria pública, y destinado al CEP en régimen de comisión de servicios al que pueden optar aquellos que cumplan requisitos específicos de antigüedad con experiencia docente directa. La última convocatoria a plazas de asesoría se publicó en febrero de 2020.

Si nos centramos en la tipología y modalidades de actividades formativas la Resolución de 6 de julio de 2004 (BOC 30/07/2004) menciona tanto cursos, jornadas, congresos o seminarios. No obstante, debemos constatar que es una normativa fechada en 2004 y actualmente la propia administración autonómica certifica aquellas actividades que a través de ella realiza directamente el profesorado dentro de su plan de formación vigente, siendo las más demandadas la formación

en línea tutorizada, los planes de formación en centros y actividades usuales como jornadas, congresos, seminarios y grupos de trabajo o cursos presenciales en los CEP.

El último plan trienal disponible correspondiente al periodo 2015-2018, prorrogado posteriormente y actualizado mediante acuerdo de 2020 donde se establecen las siguientes líneas estratégicas de acción:

- Línea I - Competencias y programación didáctica: metodologías, organización, diseño o currículum.
- Línea II - Uso de las TIC: integración, elaboración de materiales y uso de dispositivos, programas y aplicaciones.
- Línea III - Atención a la diversidad.
- Línea IV - Mejora de la convivencia: mediación, resolución de conflictos, prevención, acoso escolar.
- Línea V - Formación profesional, educación de personas adultas y enseñanzas de régimen especial: destinada a la actualización de los perfiles docentes de dichas enseñanzas.
- Línea VI - Lenguas Extranjeras: estrategias de mejora de la competencia comunicativa en inglés, francés, alemán e italiano.
- Línea VII - Competencias científicas: metodología STEAM entre otras.

LA RIOJA

El Decreto 47/2020, de 3 de septiembre (BOR 04/09/2020), de reciente publicación, establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud y sus funciones en desarrollo de la Ley 3/2003, de 3 de marzo de Organización del Sector Público de la comunidad autónoma de La Rioja. En su artículo 4 detalla el Centro de Desarrollo Profesional Docente

(CDPD) como unidad administrativa con nivel orgánico de Servicio integrada en la Dirección General de Innovación Educativa. El CDPD lo componen a su vez dos secciones siendo una de ellas la Sección de Formación e Innovación en la que recae la formación permanente.

La integración de las funciones de la formación permanente en el CDPD con sede en Logroño y que centraliza todas las acciones formativas sucede a finales de 2012 y principios de 2013 cuando se produce una reorganización que provoca la centralización en él de los anteriores cuatro centros de profesores y recursos de La Rioja con la consiguiente reubicación de los funcionarios de carrera destinados en ellos. El personal adscrito al CDPD lo componen coordinadores de diferentes áreas siendo una de ellas para programas internacionales, diferentes puestos de asesoría y un puesto de dirección (https://www.larioja.org/direcciones-utiles/es?id_str=1&id_ele=1500&id_opt=3).

En cuanto a las acciones formativas se encuadra en el objetivo de desarrollar y/o actualizar de las habilidades, valores, competencias, conocimientos y principios profesionales inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje que intervienen en las etapas educativas de niveles anteriores a la universidad. Garantizando la calidad, científicidad y pertinencia de las acciones formativas para el desarrollo docente y directivo, así como la acreditación y reconocimiento de estas (Fuente, web del Gobierno de la Rioja, https://www.larioja.org/edu-innovacion-form/es?locale=es_ES). Además de contener el Registro de Formación permanente del profesorado de la comunidad.

Las diferentes actividades formativas ofertadas en la actualidad y gestionadas a través del CDPD incluyen cursos, grupos de trabajo, proyectos de innovación educativa o seminarios, evidentemente hay un mayor peso en formación en línea y aquella de la derivada en los propios centros. Las diferentes actividades de formación permanente se regulan conforma a la Orden 9/08, de 28 de abril (BOR 06/05/2008), de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

No podemos detallar específicamente un plan de formación permanente establecido en plazos o formas. No obstante, cada curso escolar se publican convocatorias para la realización de proyectos de innovación educativa o constitución de grupos de trabajo o seminarios.

PAÍS VASCO

La Ley 1/1993, de 19 de febrero (BOE 10/02/2012), de la Escuela Pública Vasca establece que el Gobierno Vasco regulará por Decreto las estructuras básicas de apoyo al sistema educativo (art. 26). En lo que a formación permanente docente el Decreto 15/2001, de 6 de febrero (BOPV 16/02/2001) crea los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) como Servicios de Apoyo a la Educación regulando su estructura, organización y funcionamiento el Decreto 40/2009, de 17 de febrero (BOPV 26/02/2009) donde se dota de más importancia a la formación en centro, a la figura de los asesores de referencia y la necesidad de una mayor coordinación para dar respuesta a las demandas formativas de los docentes y los centros educativos.

En su estructura diferencia los actuales dieciocho Berritzegunes zonales del Berritzegune Central con carácter de eje coordinador de las actuaciones que se realizan en los zonales certificando todos ellos certifican las actividades que se realizan bajo su supervisión.

El personal destinado en los Berritzegunes zonales lo forman un director/a, y asesores/as tanto de etapas: Educación Infantil, Primaria y Secundaria, como de TIC, Normalización Lingüística o necesidades educativas especiales. En cuanto al central se establece un director/a, asesorías de áreas, responsables de líneas prioritarias y otros programas específicos y otro tipo de asesorías. La cobertura de dichos puestos se realiza tras convocatoria pública de concurso de méritos a través del procedimiento regulado por una Resolución del Director de Gestión de Personal del Departamento de Educación donde se establece el baremo, los requisitos previos, así como los puestos disponibles

para su cobertura. Las últimas convocatorias para perfiles de asesoría o coordinadores datan de 2019 y las que incluyen puestos de dirección de 2018.

La tipología de actividades y las diferentes modalidades formativas usuales están presentes en la formación ofrecida a través de todos los Berritzegunes en sus diferentes modalidades de participación. Es notable destacar que en las instrucciones que se publican con motivo de cada inicio de curso escolar la presencia, referencia y la mención específica de las tareas de acompañamiento y apoyo de los Berritzegunes quedan patente sobre todo de cara al cumplimiento de las diferentes líneas prioritarias de actuación que se delimiten para dicho curso. El Heziberri 2020, documento que establece el marco del modelo educativo pedagógico, destaca la necesidad de adecuar la oferta formativa en función de las circunstancias: ya sea lugar donde se desarrollan, duración, contenido o forma de participación (on-line, presencial, personal, en grupo...). Añadiendo que la tendencia en los últimos años se encamina hacia una demanda de formación en seminarios o grupos más que individual además de la participación en redes de centros que posibilita el intercambio de buenas prácticas y siempre teniendo en cuenta las posibilidades ofrecidas por las TIC en el ámbito de la formación permanente.

Finalmente, en cuanto a temáticas o líneas formativas para el presente curso escolar 2020/2021 observamos actividades formativas relacionadas con inclusión, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, liderazgo y dirección, competencias básicas, TIC, plurilingüismo, normalización lingüística, desarrollo curricular, convivencia o educación científica o participación en redes y proyectos globales. Entre la amplia oferta formativa podemos encontrar acciones con mención a iniciativas europeas como eTwinning.

PRINCIPADO DE ASTURIAS

La Resolución de 19 de febrero de 2020 (BOPA 12/03/2020), de la Consejería de Educación, es la norma más reciente en las que se aprueban las Directrices Marco en las que deben inscribirse los Planes Anuales de Formación del Profesorado para el período 2019-2023, cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación 2014-2020. Dicho documento establece en su apartado 3 en base a las atribuciones derivadas de la LOE:

“El objetivo de la formación permanente del profesorado está dirigido a la mejora de los procesos educativos, a conseguir la mejora del grado de desarrollo de las competencias y, en consecuencia, de los resultados de aprendizaje de nuestro alumnado, y garantizar en los centros educativos el clima escolar que favorezca la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje”.

Desarrollado a través de su red de formación permanente del profesorado cuya estructura se fija en el anterior Decreto 62/2001, de 28 de junio (BOPA 13/07/2001), por el que se regulan las actuaciones relativas a formación permanente del profesorado y la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades correspondientes.

La red queda establecida a tres niveles desde la Consejería de Educación, a través de la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad educativa, su Servicio de Equidad Educativa y cuatro Centros del Profesorado y de Recursos (CPR). La Universidad de Oviedo y otras universidades además de aquellas entidades públicas o privadas que contemplen la realización de actividades de formación del profesorado debidamente acreditadas mediante convenio.

En referencia a las modalidades formativas observamos los cursos, seminarios, grupos de trabajo y formación en centros, recomendándose sobre todo la realización de esta última. Y en cuanto a la forma de participación presencial además de semipresencial o a distancia en el caso de cursos. Además, el decreto establece el procedimiento para su reconocimiento, homologación y certificación y crea su inscripción en un Registro de Formación Permanente del Profesorado creado a tal efecto. El desarrollo de dicho Decreto 62/2001 se asocia con la Resolución de 3 de octubre de 2001 (BOPA 20/10/2001), de la Consejería de Educación y Cultura, que ordena el diseño, la duración, el reconocimiento, la equiparación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado.

La cobertura de puestos en los diferentes CPR tanto de dirección como de asesorías se realiza mediante procedimiento para la provisión de dichas plazas en base a resolución emitida por la Consejería de Educación y Cultura siendo los últimos procedimientos finalizados en 2019. Ambos procedimientos son concursos públicos de méritos para aquellos funcionarios docentes que cumplan unos requisitos previos y las adscripciones se realizan en régimen de comisión de servicios por un tiempo determinado. Los requisitos de antigüedad en el cuerpo docente de procedencia son más elevados para los puestos de dirección, por ejemplo. Además, en ambos casos se exige presentar un proyecto asociado en base al cargo a desempeñar y defenderlo públicamente además de haber superado la evaluación de desempeño del puesto que ocupe en el curso académico inmediatamente anterior dicha convocatoria.

En relación con las líneas vigentes de actuación que sirven de referencia para la planificación de las diferentes actividades formativas el Plan Regional Marco 19-23 establece diferentes ámbitos prioritarios:

- **Ámbito I - Igualdad de oportunidades:** atención al alumnado en situación vulnerable y al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- **Ámbito II - Derechos humanos:** cultura de paz y no violencia, violencia de género, ciudadanía, valoración de la diversidad cultural y la contribución del arte, de la cultura y la educación al desarrollo sostenible y los estilos de vida saludables.
- **Ámbito III – TIC:** competencia digital y mediática.
- **Ámbito IV - Competencias STEAM.**
- **Ámbito V - Formación en emprendimiento:** conectando realidad productiva y empleo.
- **Ámbito VI - Actualización tecnológica y metodológica del profesorado de Formación Profesional.**
- **Ámbito VI – Orientación educativa:** colaboración, orientación y coordinación.

El Plan Regional Marco se concreta cada curso escolar mediante la aprobación de un Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado, el último plan disponible corresponde al del curso 2020-2021 publicado mediante Resolución de 16 de octubre de 2020 (BOPA 12/11/2020). En él se fijan como ejes fundamentales la coeducación e innovación y equidad.

Además, se establecen diferentes programas de formación permanente teniendo en cuenta los ajustes derivados de la situación de emergencia sanitaria centrados en proyectos de innovación, de digitalización educativa (que facilite la docencia y el aprendizaje de forma telemática). Además de proyectos de coeducación y convivencia, de equidad e inclusión y de promoción de la lengua asturiana, programas específicos para formación profesional y de promoción de la salud, entre otros.

REGION DE MURCIA

Partiendo del Decreto 42/2003, de 9 de mayo (BORM 20/05/2003), que regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia, y motivado a través del desarrollo tanto de la LOGSE como LOCE y considerando la formación permanente del profesorado como:

“El conjunto de acciones que promuevan la actualización y la mejora continua de la cualificación profesional de los profesores, tanto para el ejercicio de la docencia, como para el desempeño de puestos de coordinación, gestión y dirección de los centros, así como la adecuación de sus conocimientos y métodos a la evolución de la ciencia y de las didácticas específicas” (Decreto 42/2003, art. 1.2.).

Se establecen como elementos de planificación un plan trienal de formación permanente además de un plan regional que se actualizará anualmente cada curso escolar. En relación con su estructura se nombra responsable a la Consejería competente en materia de Educación a través de la Dirección General correspondiente. Añadiendo además las unidades administrativas que la consejería considere en su estructura orgánica, el Consejo Regional de Formación Permanente del Profesorado y los Centros de Profesores y Recursos (CPR) como instrumentos de aplicación contextualizados de los Planes Regionales de Formación.

La estructura sufre un cambio sustancial tras la publicación de la Orden de 12 de julio de 2013 (BORM 19/07/2013), de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que se suprime los ocho CPR existentes y centraliza las acciones en uno. La propia orden delimita la estructura, organización y funcionamiento del nuevo y único Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia. Además, en referencia al procedimiento de nombramiento del puesto de dirección de este

se publica el Decreto 248/2017, de 2 de noviembre (BORM 14/11/2017), que modifica el anterior. No obstante, debemos resaltar que la normativa de 2013 plantea que, aunque el CPR tenga su sede en Murcia dicho organismo tendrá extensiones (art. 2.1.) que actualmente están disponibles en Cartagena, Cehegín, Cieza, Lorca, Torre-Pacheco, Yecla y la zona de Murcia II.

El personal adscrito al CPR lo componen un director, secretario y diferentes asesores de formación permanente. La modificación de 2017 establece que el puesto de dirección será seleccionado a través de procedimiento de libre designación entre funcionarios pertenecientes a los distintos cuerpos docentes no universitarios. El secretario a propuesta del director entre los diferentes asesores adscritos al mismo y que son seleccionados mediante concurso de méritos entre los funcionarios de carrera pertenecientes a los cuerpos docentes no universitarios que cumplan los requisitos establecidos y su adscripción se realizará en Comisión de Servicios. La última convocatoria a puestos de asesores está fechada en el curso 2018-2019.

De la tipología, modalidades y forma de participación en las diferentes actividades formativas podemos destacar en síntesis las reflejadas en la Orden de 28 de julio de 2017 (BORM 10/08/2017), que se amplía mediante Resolución de 14 de mayo de 2018 (BORM 30/05/2018). Y también se regula su reconocimiento, certificación, homologación y su registro en el Registro de Formación permanente correspondiente. La Resolución se centra sobre todo en el establecimiento de itinerarios de formación permanente preferentes que incluyen una relación secuenciada de actividades cuya superación permite a los docentes, de manera gradual, lograr el perfeccionamiento de una determinada competencia profesional. La realización de actividades formativas en itinerarios preferentes queda ligada en un número de horas determinado al complemento retributivo de formación permanente.

Se establece una clasificación en ocho modalidades básicas: cursos, seminarios temáticos, seminarios de equipo docente, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, estancias formativas, proyectos de innovación o investigación educativa. Distinguiéndose las diferentes formas de participación en función de cada una de ellas, a excepción de las estancias formativas cuya regulación queda en función de la convocatoria que se establezca.

- Presencial: cursos, seminarios temáticos, proyectos de formación en centros, seminarios de equipo docente, grupos de trabajo, proyectos de innovación o investigación educativa.
- Semipresencial: cursos, proyectos de formación en centros, seminarios de equipo docente, grupos de trabajo, proyectos de innovación o investigación educativa.
- Telemática: cursos.

El plan trienal que actualmente desarrolla las líneas de actuación y delimita la temática de las diferentes actividades formativas y que se concreta para cada curso escolar es fruto de la Orden de 30 de octubre de 2018 (BORM 10/11/2018), de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021. Establece siete ejes fundamentales:

- a) Desarrollo de las competencias clave del alumnado.
- b) Desarrollo de la competencia profesional del profesorado.
- c) Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento.
- d) Desarrollo de la competencia en idiomas.
- e) La cultura de la evaluación, de la innovación y de la mejora continua.
- f) Atención a la diversidad y mejora de la convivencia escolar.
- g) Formación en centros educativos.

Bajo los que se trabajan diez líneas prioritarias:

- Línea I - Competencia en idiomas.
- Línea II - Competencia digital docente.
- Línea III - Competencia en comunicación lingüística, literatura y fomento de la lectura.
- Línea IV - Competencia en matemáticas y competencias básicas en ciencias y en tecnología.
- Línea V - Actualización e innovación científica y didáctica.
- Línea VI - Autonomía de centros: liderazgo, gestión, evaluación y calidad educativa.
- Línea VII - Formación profesional y fomento de la cultura emprendedora.
- Línea VIII - Atención a la diversidad.
- Línea IX - Convivencia escolar, entorno educativo y educación en valores.
- Línea X - Recursos profesionales para el docente.

Como punto final a este apartado, presentamos en la Tabla 5 un resumen del modo de adscripción del personal a los diferentes puestos asociados a la formación permanente en función a su vía de acceso para cada una de las Comunidades/Ciudades Autónomas.

Tabla 5

Forma de adscripción del personal a los Centros de Profesores por Comunidad/Ciudad Autónoma

Forma de Adscripción	Comunidad/Ciudad Autónoma
Concurso de Méritos o Convocatoria Pública	Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Navarra, Extremadura, Islas Baleares, Islas Canarias, País Vasco, Asturias
Libre designación o Concurso de Méritos (en función del puesto)	Castilla-La Mancha, Madrid, Comunidad Valenciana, Galicia, Murcia
Selección tras presentación CV y entrevista personal	Cataluña
Libre designación	Ceuta, Melilla
Sin detalle	La Rioja

Fuente: Normativa estatal y autonómica. Elaboración propia.

1.2. EL PROGRAMA ERASMUS+

1.2.1. Concepto e historia

Erasmus+ es el programa de la Unión Europea para apoyar la educación, la formación, la juventud y el deporte en Europa. Su presupuesto vigente roza los quince mil millones de euros y proporciona a más de cuatro millones de europeos la oportunidad de estudiar, formarse y adquirir experiencia en el extranjero.

“El programa Erasmus+ está diseñado para apoyar los esfuerzos de los países participantes por utilizar de forma eficiente el potencial del talento humano y social europeo atendiendo al principio del aprendizaje permanente, vinculando el apoyo al aprendizaje formal, no formal e informal en los ámbitos de la educación, la formación y la juventud. Por otra parte, el programa mejora las oportunidades de cooperación y movilidad con los países asociados, en especial en las esferas de la educación superior y la juventud” (Erasmus+ - Guía del Programa, Comisión Europea, 2020).

El programa Erasmus+ actual data de 2014 y tiene una duración prevista hasta 2020. Su renovación por seis años más está en estos momentos en trámite por el Consejo Europeo. El nuevo Erasmus+ 2021-2027 triplicará su dotación económica, priorizará la inclusión de participantes con un perfil de recursos escasos e incluirá nuevas medidas para incentivar la participación.

En los diferentes informes y debates que marcan el desarrollo de su renovación, el Parlamento Europeo propone a la Comisión Europea y a los gestores nacionales desarrollar estrategias de inclusión dirigidas a la participación de los más desfavorecidos, incrementar las ayudas a la movilidad, ajustar la cuantía de las becas mensuales y una revisión periódica de los costes de manutención en cada país. Así como el refuerzo de los cursos de idiomas, el apoyo administrativo

y los métodos de aprendizaje digital (Sesión plenaria del Parlamento Europeo, Nota de prensa, 28-03-2019).

Propuestas que, una vez analizadas, podemos observar de significativo peso en los informes, tanto internos del programa, como en el análisis de los estudios y artículos publicados sobre él. En este sentido, Heger (2012) incide en el hecho de que ni el número de participantes es satisfactorio, ni su presupuesto suficiente para hacer llegar el programa a todos los estudiantes. Sobre todo, a aquellos más desfavorecidos llegándolo a calificar de “no ser un programa para todos”.

Teniendo en cuenta un presupuesto que ronda los 550 millones de euros anuales en 2012 como refleja la Comisión Europea en su informe de 2012-2013 (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/MEMO_14_476) y que el actual ronda los quince mil en el sexenio vigente siendo este cercano a los tres mil en 2018 y superando esa cifra en 2019 (Comisión Europea, 2018-2019), podríamos decir que de forma general el presupuesto ha aumentado de forma notable y que las expectativas de financiación para la próxima renovación superan con creces a las anteriores.

Es de especial interés que, en el trámite actual de renovación, se mencione específicamente a los educadores infantiles, los maestros, los deportistas de categorías inferiores y los entrenadores como beneficiarios de los programas de movilidad. Además, se dedicará más presupuesto a los intercambios para formación profesional, especialmente en regiones fronterizas.

Finalmente, se establece la posibilidad de cofinanciación desde otros programas europeos para sufragar aquellas actividades actualmente no financiadas bajo el programa.

Analizando su propia denominación original, el programa Erasmus, como acrónimo en inglés de European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios) y en referencia directa al

filósofo y humanista Erasmo de Róterdam quien, tal y como refiere la propia Comisión Europea, vivió y trabajó en numerosos lugares de Europa, en la búsqueda del conocimiento y la experiencia que solo la observación directa de otras culturas podría proporcionar.

Puesto en marcha en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil AEGEE Europe y apoyado por la Comisión Europea se integra posteriormente en el programa Sócrates enfocándose directa y únicamente a la movilidad de los estudiantes y docentes universitarios europeos.

El programa Sócrates (1994-1999), nombrado en homenaje al filósofo Sócrates de la Antigua Grecia, se puede considerar precursor inicial de los programas de gran envergadura posteriores al ser la primera iniciativa educativa a gran escala por parte de la Comisión Europea. Reemplazado por el programa Sócrates II (2000-2006) y posteriormente por el Lifelong Learning Programme o Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013).

El programa Sócrates inicial ya apostaba como objetivos por un fortalecimiento de la dimensión europea de la educación, la mejora de las lenguas europeas, cooperación, movilidad e innovación educativa además de promover la igualdad de oportunidades en todos los sectores educativos.

La transición al Programa de Aprendizaje Permanente añade diferentes subprogramas ya vigentes o en desarrollo en función de los diferentes sectores a los que se dirigía, tales como el programa Erasmus de la enseñanza universitaria, Grundtvig para la enseñanza de adultos, Comenius en cuanto a la educación escolar o Leonardo para la formación profesional.

Es evidente, que la parte del actual programa Erasmus+ que se concibe como ente primordial de esta memoria de tesis es aquella que formaba parte inicialmente del programa Comenius puesto que dirigía sus miras al sector de la educación escolar. No obstante, debemos resaltar que dicho programa Comenius volcaba inicialmente la mayoría de su atención y recursos en la movilidad de

los estudiantes, donde el profesorado figuraba en los inicios como acompañante o participante de una formación reducida a cursos estructurados y siempre con vistas a la movilidad posterior del alumnado. La llegada del Erasmus+ actual, rompe esta dinámica con el establecimiento de una acción específica dirigida a la formación permanente del personal de educación escolar incrementando además la tipología de actividades de movilidad a realizar.

Dentro de la iniciativa global en la que se concebía, el programa Comenius compartía el objetivo general de facilitar el intercambio sostenible, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación de los países europeos que participan, de forma que se conviertan en una referencia de calidad en el mundo y se definía como una iniciativa que tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos europeos.

Si revisamos los objetivos genéricos del programa Comenius tal y como refiere la agencia nacional española en su época de vigencia (OAPEE), observamos los siguientes:

- Incentivar el interés y la comprensión de la multiculturalidad en Europa, a través del conocimiento y el estudio de sus diferentes culturas, lenguas y su diversidad, entre los jóvenes y los profesores.
- Servir de ayuda a los jóvenes para completar su formación a través de la adquisición de aptitudes básicas para el correcto desarrollo tanto de su vida personal como profesional.

En cuanto a objetivos operativos:

- Fomentar y mejorar la calidad de la movilidad de alumnado y personal educativos en la Unión Europea.

- Incentivar la creación de asociaciones entre centros educativos de diferentes países miembros de la Unión Europea, creando así una red unificada de alumnos que participen en actividades conjuntas.
- Apoyar el aprendizaje de otros idiomas.
- Contribuir al desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadoras y basadas en las TIC.
- Mejorar la formación del profesorado a través de la adquisición de nuevas competencias acordes con la calidad y la dimensión europea.
- Respaldar todas las acciones e iniciativas encaminadas a mejorar los planteamientos pedagógicos y la gestión de los centros de educación.

El Comenius original proponía como destinatarios al profesorado, alumnado y todos los miembros de la comunidad educativa en general de los centros educativos de enseñanza no universitaria y, de manera más genérica asociaciones, organizaciones sin ánimo de lucro, así como organismos de otra tipología responsables de organizar e impartir educación a nivel local, regional y nacional. Todo ello destinado a la realización de acciones tan distintas como son:

- La creación de asociaciones escolares entre centros educativos con el fin de desarrollar proyectos educativos conjuntos para alumnado y profesorado y la posibilidad de que el alumnado de una asociación Comenius con edades a partir de los 14 años puedan cursar estudios en otro país en estancias entre 3 y 10 meses. Incluyendo la realización de movi­lidades para la realización de visitas preparatorias de cara al desarrollo de la asociación escolar.
- Cursos de formación del profesorado de infantil, primaria y secundaria para contribuir a la mejora de la calidad de la educación o ayudantías específicas para profesorado novel.

Además, paralelamente al desarrollo del programa Comenius y las nuevas tecnologías va adquiriendo peso la herramienta eTwinning como medio de colaboración escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación de cara a que los centros escolares europeos se asocien, a corto o a largo plazo, y desarrollen proyectos conjuntos.

El Erasmus+ vigente, sintetiza todos los programas precedentes y los regula bajo acciones claves y diferentes actuaciones como parte de la Estrategia Europa 2020 para el crecimiento, el empleo, la justicia social y la inclusión, y a los objetivos del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), la cual permite a los estados miembros el intercambio de buenas prácticas y aprender unos de otros. Además, promueve el desarrollo sostenible de los países asociados en el ámbito de la educación superior y contribuye a la realización de los objetivos de la estrategia de la Unión Europea para la juventud.

En cuanto a los objetivos generales del programa actual (Erasmus+ - Guía del Programa, Comisión Europea, 2020):

- Los objetivos de la Estrategia Europa 2020, incluido el objetivo principal sobre educación.

Reducir el abandono escolar a menos del 10% y aumentar el número de titulados en educación superior hasta el 40%, como mínimo, para 2020.

- Los objetivos del Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). El desarrollo sostenible de los países asociados en el campo de la educación superior.
- Los objetivos globales de la Estrategia de la UE para la Juventud (marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud).

- El objetivo del desarrollo de la dimensión europea en el deporte, en particular el deporte de base, en consonancia con el Plan de Trabajo de la Unión para el Deporte.
- La promoción de los valores europeos, de conformidad con el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea.

“La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad caracterizada por el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres” (Tratado de la Unión Europea, art. 2).

Las actuaciones del programa se llevan a cabo de manera descentralizada, es decir, cada país miembro dispone de un organismo que gestiona de forma indirecta las partidas presupuestarias asociadas y las distribuye bajo supervisión nacional y europea posterior. Este enfoque de gestión intenta acercar el programa Erasmus+ todo lo posible a sus beneficiarios adaptándose a los diversos sistemas educativos, de formación y de juventud nacionales.

En nuestro país son dos las organizaciones designadas como agencias nacionales para la gestión coordinada del programa Erasmus+: el Servicio Español para la internacionalización de la Educación (SEPIE) www.sepie.es, para el ámbito de la educación y la formación; y la Agencia Nacional Española (ANE), integrada al Instituto de la Juventud (INJUVE) para el ámbito juventud. Las acciones de Erasmus+ Deporte están gestionadas directamente por la Comisión Europea a través de su Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA).

El SEPIE es la agencia nacional que gestiona el programa a nivel de educación escolar actualmente dependiente del Ministerio de Universidades. Podemos añadir que esta denominación

hereda la anterior agencia previa OAPEE, siglas correspondientes a Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos que modificó su denominación a 1 de enero de 2015, tras un año de vigencia del actual programa Erasmus+. Las funciones de la agencia nacional son variadas e incluyen aspectos diversos como aquellos de supervisión, control o asesoramiento. Promueve y ejecuta el programa a escala nacional y actúa como vínculo entre la Comisión Europea y las organizaciones participantes a escala local, regional y nacional. Más detalladamente, tal y como refieren la propia Comisión Europea y el SEPIE:

- Facilita información adecuada sobre el programa Erasmus+.
- Administra un proceso justo y transparente de selección de las solicitudes de proyectos que se van a financiar en su país.
- Supervisa y evalúa la ejecución del programa en su país y vela por su visibilidad.
- Presta apoyo a los solicitantes de proyectos y a las organizaciones participantes a lo largo de todo el ciclo de vida de los proyectos financiados.
- Colabora de manera efectiva con la red formada por todas las agencias nacionales y la Comisión Europea.
- Promueve la difusión y el aprovechamiento de los resultados del programa a escala local y nacional.

1.2.2. Estructura del programa Erasmus+ 2014-2020

No debemos olvidar que el programa Erasmus+ es, ante todo, un sistema de financiación europeo mediante subvención para propuestas o proyectos de un tipo específico que se encuadran bajo un marco específico y cumplen ciertos requisitos. El programa se ejecuta bajo acciones clave:

- Acción Clave 1 (Key Action 1 – KA1): Movilidad de las personas.

- Acción Clave 2 (Key Action 2 – KA2): Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.
- Acción Clave 3 (Key Action 3 – KA3): Apoyo a la reforma de políticas.
- Actividades Jean Monnet.
- Deporte.

La acción KA1 se subdivide a su vez en distintas acciones que abarcan sectores específicos con perfiles y participantes diferenciados. Su radio de acción es ambicioso y abarca el apoyo a la movilidad de los estudiantes y del personal de los centros educativos en los diferentes niveles, así como a formadores, trabajadores en el ámbito de la juventud, personal de instituciones educativas y otras organizaciones con vistas a realizar estancias de aprendizaje o profesionales en otro país de los que se detallan elegibles. Además, esta acción también contiene los títulos conjuntos de máster Erasmus Mundus y los préstamos Erasmus+ para máster. Es evidente que la Acción Clave 1 es la que contiene en gran medida la aportación a la mejora de la formación permanente del profesorado de educación escolar. Relacionamos a continuación en la Tabla 6 las diferentes acciones específicas con convocatorias activas en nuestro país.

Tabla 6

Acción Clave 1 (KA1) - Convocatorias activas en España

Acción Clave	Denominación
KA101	Movilidad de personal de educación escolar
KA102	Movilidad de estudiantes y personal de formación profesional
KA103	Movilidad de educación superior entre países del programa
KA104	Movilidad de personal de educación de personas adultas
KA107	Movilidad de educación superior ente países del programa y asociados
KA108	Acreditación de consorcios de movilidad de educación superior
KA116	Movilidad de estudiantes y personal de formación profesional con carta de movilidad de FP

Fuente: SEPIE. Elaboración propia.

Como su propia denominación indica, la acción que más impacto ejerce directamente sobre la formación permanente de los docentes de infantil, primaria y secundaria es la KA101 la cual no permite movilidad de alumnado que queda bajo algunas de las opciones disponibles en la acción KA2. No obstante, aquellos docentes que por su tipología de centro de secundaria impartan clases en ciclos de formación profesional pueden optar también por la formación derivada e incluida en KA102 o KA116 que se aporta junto con la movilidad de su alumnado. No siendo compatible salvo en casos muy excepcionales la inclusión de profesorado específico de formación profesional en subvenciones KA101. La acción KA103 junto con la KA107 y la KA108 son evidentemente reservadas a niveles universitarios y contienen y amplían el germen inicial del programa Erasmus. Finalmente, en relación con la KA104 podríamos incluir en ellas entre otras las enseñanzas regladas de los centros de educación de adultos y por ejemplo las enseñanzas de idiomas impartidas en las Escuelas Oficiales de Idiomas.

Llegados a este punto y a la vista de los ejemplos que se han ofrecido en las diferentes acciones no debemos olvidar que el programa no es exclusivo de instituciones de titularidad pública. Las subvenciones Erasmus+ abarcan muchas más instituciones tales como asociaciones, organizaciones no gubernamentales, etc. En definitiva, aquellas que cumplan los requisitos de la convocatoria específica que se desee solicitar.

La acción KA2 se centra sobre todo en la cooperación y el intercambio de experiencias entre las diferentes instituciones participantes. Contiene actuaciones diversas como son las Asociaciones Estratégicas transnacionales dirigidas a desarrollar iniciativas en uno o varios ámbitos de la educación, la formación y la juventud y a promover la innovación, el intercambio de experiencia y conocimiento entre diferentes tipos de organizaciones implicadas en la educación, la formación y la juventud o en otros ámbitos pertinentes. Las Asociaciones Estratégicas son la modalidad más

común y con mayor representación dentro de la acción y en función del ámbito o sector específico encontramos diferencias. En relación con los niveles escolares encontramos la KA201, aunque, son mucho más comunes las de intercambio escolar KA229. En referencia a la formación permanente del profesorado debemos resaltar que, aunque las propuestas relacionadas con el ámbito escolar en KA2 se centren sobre todo en la movilidad del alumnado, pueden incluir acciones formativas paralelas dirigidas a los docentes que participen en ellas, aunque de manera más limitada tal y como describimos posteriormente. En la Tabla 7 se muestran todas las diferentes acciones específicas con convocatorias activas en nuestro país dentro de esta acción.

Tabla 7

Acción Clave 2 (KA2) - Convocatorias activas en España

Acción Clave (KA)	Denominación
KA201	Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la educación escolar
KA202	Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la formación profesional
KA203	Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la educación superior
KA204	Asociaciones Estratégicas en el ámbito de la educación de personas adultas
KA229	Asociaciones de intercambio escolar

Fuente: SEPIE. Elaboración propia.

Además de las asociaciones estratégicas, la acción KA2 incluye otro tipo de actuaciones:

- Alianzas para el Conocimiento entre instituciones de educación superior y empresas.
- Alianzas para las Competencias Sectoriales que respaldan el diseño y la aplicación de planes de estudios y programas y metodologías de enseñanza de formación profesional.
- Proyectos de Desarrollo de las Capacidades que respaldan la cooperación con los países asociados en materia de enseñanza superior y juventud.
- Las plataformas europeas de apoyo a las Tecnologías de la Información: como eTwinning, School Education Gateway (SEG), la Plataforma electrónica para el aprendizaje de personas adultas en Europa (EPALE) y el Portal Europeo de la Juventud.

Es importante destacar la importancia de estas plataformas puesto que ofrecen multitud de posibilidades a los docentes, formadores y profesionales de los diferentes ámbitos de cara a la confección del proyecto de subvención que deseen solicitar. La importancia de las redes y la comunicación mediante las nuevas tecnologías suponen un añadido a la hora de colaborar y establecer nexos entre profesionales de los diferentes estados miembros o asociados.

Los centros escolares son los únicos que pueden participar en las asociaciones estratégicas KA229 de intercambio escolar. Los proyectos pueden aprovechar las oportunidades de movilidad para alumnos y docentes con el fin de ayudar a los colegios participantes a desarrollarse como organizaciones y aumentar su capacidad para trabajar en proyectos internacionales. Es más, se recomienda combinar las movilidades y los intercambios físicos con la cooperación virtual a través de la herramienta eTwinning.

Las modalidades de actividades de movilidad disponibles en una propuesta KA229 se centran sobre todo en los intercambios escolares con sus docentes acompañantes. Incluyendo la opción de realizar para estos últimos eventos conjuntos de formación de corta duración (de 3 días a 2 meses) en el exterior donde se trabaje de forma conjunta para intercambiar experiencias y conocimientos, o recibir formación. Debemos puntualizar, no obstante, que el núcleo de un proyecto KA229 es la movilidad del alumnado y en la práctica, destinar una cantidad elevada del presupuesto a financiar movilidades o eventos conjuntos de formación de docentes únicamente supondría penalizar en muchos casos movilidades de alumnado con lo que su realización sistemática a lo largo de una acción KA229 no es una práctica generalizada y es por esto que, la base de la formación permanente de los docentes bajo el paraguas del Erasmus+ recae sobre todo en los proyectos de movilidad de la acción KA101.

1.2.3. Los proyectos de movilidad de educación escolar KA101

Las actuaciones del programa Erasmus+ dentro de la Acción Clave 1 destinadas a la formación del personal docente de los centros escolares se concentran bajo aquellas que abarcan las siglas KA101 donde se apoyan los proyectos de movilidad en el ámbito de la educación y en especial del personal adscrito a ellos con perfiles determinados.

El desarrollo de los diferentes proyectos subvencionados está destinado a generar unos resultados específicos (Comisión Europea, 2020) tanto en los profesionales docentes como en la institución.

En el caso docente los podemos concretar en aspectos varios como son la mejora de las competencias vinculadas a su perfil profesional y entendimiento de los sistemas educativos de los diferentes países. Aportar modernización y apertura internacional dentro de sus centros y elevar la calidad del trabajo y de las actividades de cara a sus alumnos atendiendo a su diversidad social, lingüística y cultural. Además, enfatiza el apoyo a la movilidad del profesorado y la promoción de dichas actividades, así como la mejora de sus competencias en lenguas extranjeras.

En cuanto los centros se establecen estrategias de cara a su internacionalización mediante la mejora de las habilidades de gestión y la cooperación con socios de otros países. Creando un entorno más moderno que integre buenas prácticas y métodos además de potenciar las sinergias con otros centros.

Para la obtención de los diferentes resultados, los centros pueden solicitar bajo esta acción KA101 la subvención de una propuesta o proyecto de movilidad para personal docente escolar, que incluye la posibilidad de realizar las siguientes tipologías de actividades de movilidad en el exterior tal y como detallamos en la Tabla 8 a continuación.

Tabla 8*Acción Clave 1 (KA1) – Modalidades de actividades de movilidad KA101*

Denominación	Detalle
Curso Estructurado ^a	Cursos o actividades de formación de temática específica en el extranjero.
Observación	Actividades de aprendizaje por observación en un centro asociado en el extranjero.
Docencia	Impartición de clases en un centro escolar asociado en el extranjero

Fuente: Erasmus+ - Guía del Programa 2020. Elaboración Propia.

Nota: ^aEl apartado de cursos estructurados puede incluir actividades de las modalidades congresos o jornadas siempre que se realicen en el exterior.

Debemos resaltar que en la tabla se detalla en orden descendente la tipología en función del número de peticiones totales de dichas movilidades en los proyectos subvencionados en nuestro país y que forma parte de la estadística que presenta la agencia nacional cada año de duración del programa y que analizaremos en el epígrafe siguiente. No obstante, se aprecia un impulso a lo largo de cada convocatoria anual del programa dirigido a la solicitud de un número más elevado de observaciones y periodos de docencia puesto que este tipo de actividades son consecuentemente de mucho más impacto en la formación de los docentes que el mero hecho de la participación en un curso estructurado.

En cuanto a la duración de las movilidades, independiente de la modalidad su duración puede abarcar de dos días a dos meses sin incluir los viajes necesarios. Es evidente, que queda a criterio del solicitante optar por una duración determinada, siempre dentro de dicho rango, que sea acorde con la modalidad de la actividad de movilidad a realizar y respetando el principio de proporcionalidad. Como ejemplos resaltamos que un periodo de docencia de tan solo dos días de duración sería evidentemente de escaso impacto e igualmente sería desproporcionada una observación de un mes de duración.

Un proyecto KA101 no debe considerarse una suma de movilidades al exterior compuesta por actividades de diferentes modalidades. Con una duración de uno a dos años, debe considerarse un proyecto del propio centro que involucre a toda la comunidad educativa tras una detección de necesidades y con objetivos específicos que hagan mejorar mediante estas actividades de internacionalización tanto a la institución, como la práctica docente y finalmente revierta en la calidad de la enseñanza de su alumnado.

El hecho de que la propuesta de proyecto KA101 impregne de la manera más amplia posible a todo el centro educativo hace que el perfil de los participantes en las diferentes actividades de movilidad no se cierre exclusivamente en los docentes. De hecho, un proyecto bien planteado debería contar con la participación de miembros del equipo directivo, los orientadores o trabajadores sociales si la temática de este lo hace posible e incluso se permite la participación de otras figuras como son los inspectores de educación del centro o incluso los asesores de formación del centro de profesores de referencia.

Las diferentes organizaciones e instituciones involucradas en el proyecto reciben una denominación específica (Erasmus+ - Guía del programa, 2020):

- Organización solicitante: la que propone el proyecto y lo gestiona en mayor medida. En el caso de los centros escolares el propio centro o en el caso de un consorcio de centros el centro u organismo coordinador.
- Organización de envío: en el caso de proyectos escolares que parten de un centro escolar es también el propio centro quién selecciona a los participantes de las movilidades y los envía.
- Organización de acogida: recibe a los profesores participantes ofrece un programa de actividades, o bien se beneficia de una actividad de formación impartida por ellos. Se tratará

de un proveedor de cursos (en el caso de la modalidad de cursos estructurados) o un centro escolar u otra organización asociada relevante en caso de aprendizaje por observación o docencia.

Se permite la opción de presentar propuestas por parte de un consorcio nacional de movilidad, siendo necesarias al menos tres organizaciones de partida, el coordinador y dos centros escolares. Para estos casos podemos poner por ejemplo las propuestas de un centro de profesores que bajo una temática común quiere desarrollar un proyecto de formación permanente que involucre a varios o todos sus centros adscritos o aquellos presentados bajos los auspicios de las propias Consejerías de Educación de las comunidades autónomas.

En el caso de actividades de observación o periodos de docencia (Guía del programa, 2020), ambos centros o centro e institución deberán, junto con los participantes, establecer acuerdo previo al comienzo de la actividad de movilidad, que definirá los objetivos y las actividades del periodo en el extranjero y especificará los derechos y las obligaciones de cada parte.

Las actividades de movilidad deben ser necesariamente transnacionales, es decir, realizadas en el exterior y requieren un mínimo de una organización solicitante (de envío) y otra de acogida en países diferentes de los establecidos en el programa.

Los países elegibles como destino de las movilidades los enumeramos a continuación y los presentamos además en tres grupos diferenciados en base al criterio presupuestario que marca la propia guía del programa y que determina las cuantías referentes al apoyo económico individual diario o dietas por manutención de los participantes de mayor a menor cuantía.

- Grupo 1: Noruega, Dinamarca, Luxemburgo, Reino Unido¹, Islandia, Suecia, Irlanda, Finlandia, Liechtenstein.

- Grupo 2: Países Bajos, Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Italia, España, Chipre, Grecia, Malta, Portugal.
- Grupo 3: Eslovenia, Estonia, Letonia, Croacia, Eslovaquia, República Checa, Lituania, Turquía, Hungría, Polonia, Rumania, Bulgaria, la República de Macedonia del Norte, Serbia.

Nota: ¹ El Reino Unido dejó de pertenecer a la Unión Europea el 1 de enero de 2021, fecha en la que se lleva a término completo el proceso que ha dado a conocerse como Brexit mediante un acuerdo de retirada, que prevé la participación del Reino Unido en el programa Erasmus+ 2014-2020 hasta su cierre. Es decir, los proyectos subvencionados podrán ser finalizados hasta que se completen todas las actividades, incluso si son después de 2020. Además, ya se ha confirmado que el Reino Unido no continuará participando en el programa Erasmus+ 2021-2027 puesto que presentará su propio programa denominado programa Turing.

La propuesta de proyecto KA101 debe contener tres fases diferenciadas:

Preparación:

Detección y observación de necesidades, detalle de las disposiciones prácticas de cara a su realización, selección mediante un procedimiento abierto y justo de los participantes en las movilidades, establecimiento de acuerdos con los centros escolares o instituciones socias y dotación a los participantes de una preparación lingüística, intercultural y orientada al aprendizaje y a las tareas que los participantes han de realizar antes de la realización de las movilidades.

Ejecución:

Tanto de las actividades de movilidad como de aquellas a realizar en origen durante la duración del proyecto.

Seguimiento:

Continuo, que incluya evaluación de las actividades en el exterior y su validación y reconocimiento formal, cuando proceda, de los resultados de aprendizaje obtenidos por los participantes. Así como la difusión de este y el uso de los resultados obtenidos en la práctica docente posterior.

Estas fases deben quedar enmarcadas en un Plan de Desarrollo Europeo del centro con a su modernización e internacionalización que responda a las necesidades formativas de su personal identificadas previamente.

Todos estos aspectos se concretarán en un documento de solicitud oficial que se cumplimenta telemáticamente como propuesta de proyecto de subvención y que posteriormente es valorada mediante un procedimiento específico supervisado por parte de la agencia nacional en función del presupuesto anual disponible para nuestro país tras elaborar un listado o ranking de puntuaciones. En el procedimiento se cuenta además con la participación de expertos evaluadores externos a la propia agencia nacional con el propósito de que el procedimiento de evaluación de la calidad de las diferentes propuestas o solicitudes de proyectos de subvención sea lo más justo y equitativo posible.

Las propuestas son calificadas sobre 100 puntos globales siendo necesarios un mínimo de 60 puntos totales para optar a la subvención además de haber obtenido con independencia de la puntuación total al menos la mitad de los puntos en cada uno de los apartados o criterios de concesión en función de parámetros que valoran la calidad de la propuesta y que se agrupan en tres bloques diferenciados:

- Relevancia del proyecto o propuesta.
- Calidad del diseño y ejecución del proyecto o propuesta.
- Impacto y difusión.

La relevancia del proyecto debe quedar clara desde un principio comenzando por la elección de la temática formativa desde un profundo análisis de necesidades, estableciendo objetivos específicos para el plazo de duración del proyecto de manera que sean lo más coherentes y alcanzables todo ello dentro del perfil de la propia acción clave 1 reflejando además los beneficios de una apertura internacional de la institución.

En la calidad del diseño y ejecución del proyecto se incluyen todas las actuaciones administrativas y de gestión, el presupuesto solicitado, calendario de actuaciones, detalle de actividades marcadas por su plan de Desarrollo Europeo tanto de movilidad como en origen. Incluye además todo lo referido a preparación previa de las movilidades junto con la selección de los participantes y la acreditación documental de las actividades de movilidad. Siendo de elevada importancia la coherencia entre los objetivos del proyecto y las actividades propuestas, así como el elemento de proporcionalidad en base a la duración del proyecto, el número de actividades de movilidad solicitadas acorde al tamaño del centro o institución. Finalmente, el apartado de impacto y difusión del proyecto incluye la evaluación de este tanto durante como a su finalización, la medición del impacto a corto y largo plazo en todos los actores implicados (participantes, institución, alumnado, etc.) además de su difusión a diferentes escalas para darlo a conocer: local, regional, autonómica, nacional e internacional. La Tabla 9 siguiente enumera específicamente los parámetros que miden la calidad de la propuesta en base a los bloques establecidos en base a los criterios establecidos en la convocatoria del programa de 2020.

Tabla 9*Acción Clave 1 (KA1) - Criterios de Concesión KA101*

<p>Relevancia del proyecto (máximo 30 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La relevancia de la propuesta en relación con: <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos de la acción • Las necesidades y los objetivos de las personas y organizaciones participantes, como se indica en el Plan de Desarrollo Europeo. ❖ La medida en que la propuesta es adecuada para: <ul style="list-style-type: none"> • Producir resultados de aprendizaje de alta calidad para los participantes, • Reforzar las capacidades y el alcance internacional de las organizaciones participantes.
<p>Calidad del diseño y la ejecución del proyecto (máximo 40 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La claridad, la completitud y la calidad de todas las fases de la propuesta de proyecto (preparación, ejecución de las actividades de movilidad y seguimiento). ❖ La coherencia entre los objetivos del proyecto y las actividades propuestas. ❖ La calidad del Plan de Desarrollo Europeo de la organización solicitante. ❖ La idoneidad de las medidas adoptadas para seleccionar o implicar a los participantes en las actividades de movilidad. ❖ La calidad de las disposiciones prácticas, la gestión y las modalidades de apoyo. ❖ En el caso de consorcios nacionales de movilidad: idoneidad de la composición del consorcio, potencial de sinergias en el seno del consorcio y la capacidad del coordinador para liderar el proyecto. ❖ La calidad de la preparación dada a los participantes. ❖ La calidad de las disposiciones adoptadas para el reconocimiento y la validación de los resultados del aprendizaje de los participantes, así como el uso coherente de los instrumentos europeos de transparencia y reconocimiento.
<p>Impacto y difusión (máximo 30 puntos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ La calidad de las medidas de evaluación de los resultados del proyecto. ❖ El impacto potencial del proyecto: <ul style="list-style-type: none"> • en las personas que participan en él y en las organizaciones participantes durante la vida del proyecto y después de este. • fuera de las organizaciones e individuos que participan directamente en el proyecto, a escala local, regional, nacional o europea. ❖ La idoneidad y la calidad de las medidas dirigidas a la divulgación de los resultados del proyecto dentro y fuera de las organizaciones participantes.

Fuente: Erasmus+ - Guía del Programa 2020

1.2.4. Estadística de proyectos de movilidad Erasmus+ KA101 2014-2020

Dado que el programa tal y como lo conocemos ahora comienza en 2014 su andadura, los diferentes datos relativos al mismo se publican una vez que la Comisión Europea y las diferentes agencias nacionales los someten a diferentes procesos de revisión y análisis. El último informe sobre el programa Erasmus+ publicado por el organismo europeo corresponde a datos de 2019 e incluyen la progresión desde el año 2014.

Globalmente, en lo que a la acción KA101 se refiere, en toda la unión podemos apreciar un aumento del número de proyectos presentados desde la convocatoria de 2015 así como del número de proyectos subvencionados. Manteniéndose inicialmente una tasa de éxito entre los proyectos concedidos y los solicitados en el intervalo porcentual del [30, 35], alcanzándose el pico de mayor crecimiento cercano al 40% en la última convocatoria con datos de resultados oficiales publicados.

En la Figura 1 mostramos a continuación la evaluación del número de proyectos subvencionados. Por otra parte, en la Figura 2 nos centramos en las diferentes tasas de éxito (peticiones/subvenciones concedidas) comparativamente en las diferentes convocatorias.

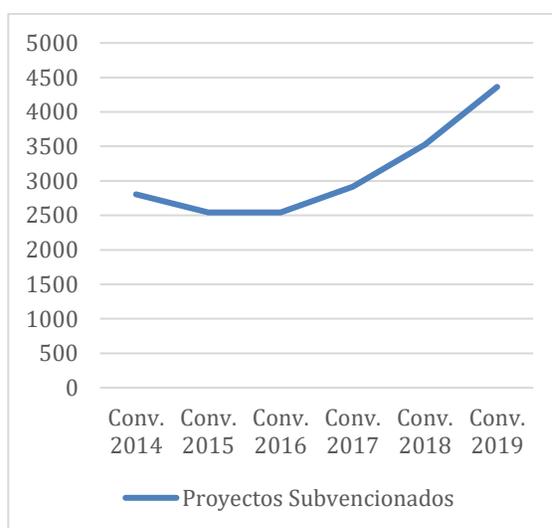


Figura 1: Total de proyectos subvencionados de Educación Escolar KA101 2014-2019. Fuente: Comisión Europea, Erasmus+ Informe Anual 2019. Elaboración Propia.

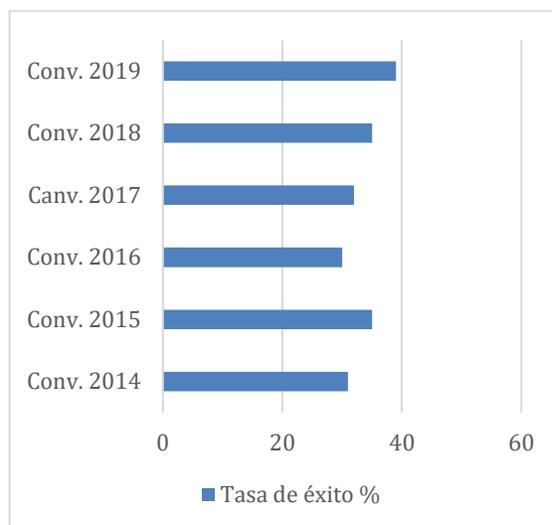


Figura 2: Proyectos de Educación Escolar KA101 2014-2019; (b) Tasa de éxito Proyectos KA101 Educación Escolar. Fuente: Comisión Europea, Erasmus+ Informe Anual 2019. Elaboración Propia.

La tipología de actividades de movilidad solicitadas sigue reflejando la tendencia a la realización de cursos estructurados frente a periodos de observación o de docencia, suponiendo casi el 75% del total de movilizaciones realizadas. Se observa también un aumento de solicitudes de Consorcios, sobre todo por parte de autoridades o instituciones educativas con vistas a dar respuesta a escuelas de pequeño tamaño, difícil situación geográfica o poca experiencia en el programa.

En referencia a las temáticas de los diferentes proyectos, a lo largo de las diferentes convocatorias encontramos cinco que podemos calificar como recurrentes (Comisión Europea, Erasmus+ Informe anual 2019): enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, innovación educativa y currículum, competencia digital, pedagogía y didáctica además de calidad educativa y desarrollo.

En relación con el número de participantes en las movilidades y las subvenciones concedidas se observa una clara evolución creciente, llegando a casi triplicarse las tasas iniciales en la última convocatoria del periodo analizado (seis convocatorias). Datos que mostramos a continuación en la Figura 3.

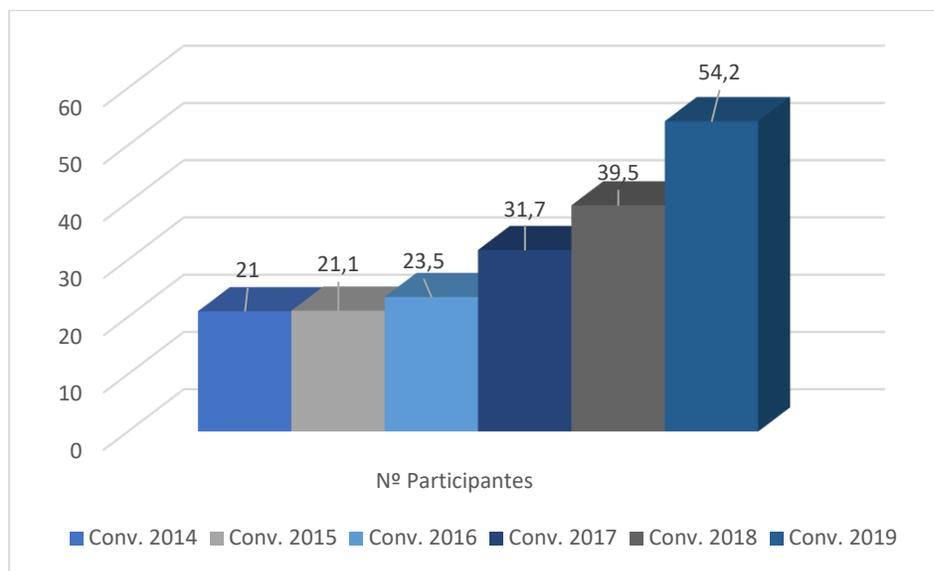


Figura 3: Número de participantes (miles). Proyectos de Educación Escolar KA101 2014-2019. (Fuente: Comisión Europea, Erasmus+ Informe Anual 2019). Elaboración Propia.

En nuestro país, comparativamente desde la implantación del programa en 2014 podemos observar en la Tabla 10 los datos que reflejan un aumento notable tanto en las solicitudes que consiguen subvención tras su evaluación positiva casi cuadruplicándose el total de movilidades realizadas en los seis años de duración del programa. Dicho aumento se acompaña de un refuerzo progresivo de las cantidades presupuestarias anuales destinadas a la acción clave y a dicho sector.

Remarquemos que los proyectos KA101 tienen una duración de 1 a 2 años. Esto implica que los datos formales y globales aportados tanto por la Comisión Europea como por nuestra agencia nacional referentes a una convocatoria de propuestas necesitan de la finalización de todos los

proyectos asociados a ella, es decir, si el proyecto dura dos años no se contabilizarán totalmente hasta pasados dicha fecha, incluso habiendo proyectos más cortos.

Tabla 10

Acción Clave 1 (KA101) - Estadística Proyectos Educación Escolar 2014-2020

Convocatoria	Proyectos Financiados	Movilidades Realizadas/Concedidas	% Relación Cursos - Obs./Doc.	% Actividades de Docencia
2014	209	1557	N/D	N/D
2015	319	1821	N/D	N/D
2016	345	2150	69% - 31%	1%
2017	339	2809	65% - 35%	2%
2018	437	3803	63% - 37%	1%
2019	505	4842	60% - 40%	2%
2020	603	5337 ^a	51% - 49%	N/D

Fuente: SEPIE, Unidad de Educación Escolar y de Personas Adultas. Elaboración Propia.

Nota: ^aLos datos referentes a movilidades de 2020 corresponden a movilidades concedidas. Las movilidades realizadas y consolidadas se reflejarán en el informe correspondiente del programa que para este caso se publicará en el primer trimestre de 2022.

Es interesante observar que de la petición y realización de un elevado número de cursos estructurados se va viendo una tendencia a nivelar progresivamente las otras actividades de movilidad mucho más complejas de planificar y realizar: observaciones y periodos de docencia que conllevan de partida cuestiones de planificación específicas tanto en origen como en destino. El progreso no ha sido excesivamente rápido, pero ha estado marcado por la tendencia a la hora de potenciar la propuesta de este tipo actividades por parte de nuestra agencia nacional.

Estos datos muestran una tendencia confirmada por el último informe anual del programa Erasmus+ que publica la Comisión Europea y que contiene los datos referidos a España para el año

2019 en cuanto a proyectos financiados y participantes en movilidades, los cuales comparamos a continuación en la Figura 4 con el inmediatamente anterior.

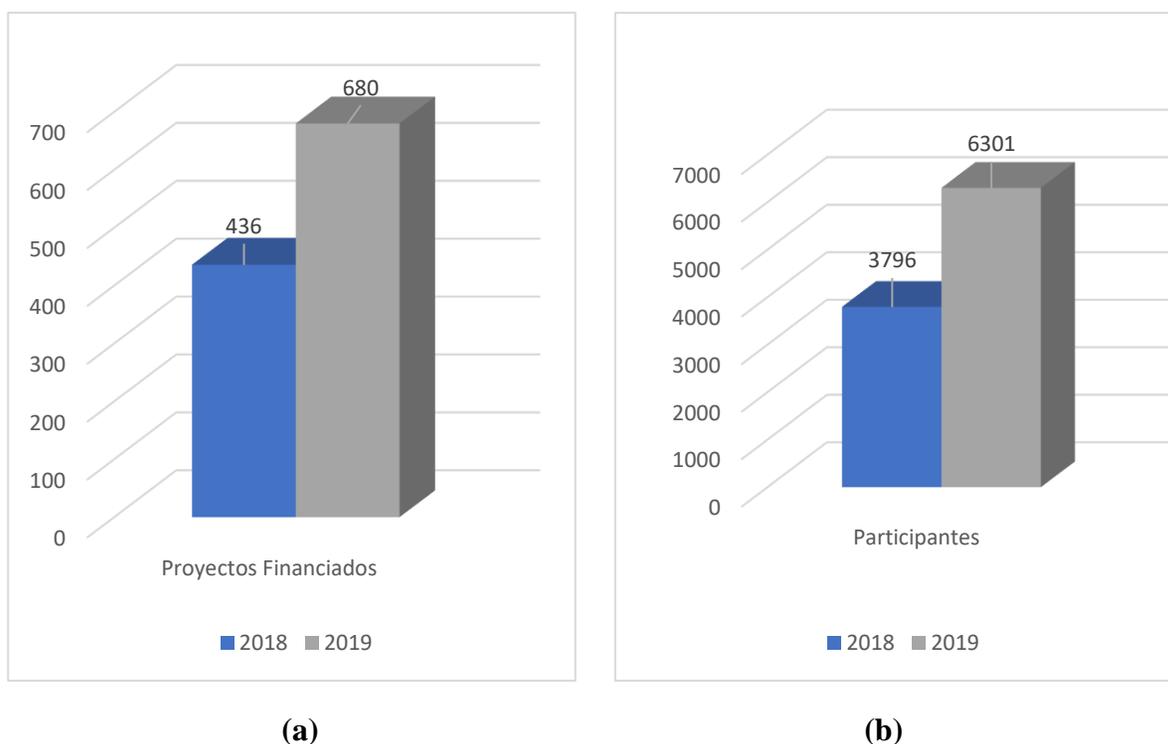


Figura 4: (a) Proyectos financiados de movilidad KA101 en España 2018 y 2019 y (b) participantes totales en ellos. Elaboración Propia. Fuente: Comisión Europea. Informes Anuales 2018-2019. Ficha técnica España.

1.2.5. El nuevo programa Erasmus+ 2021-2027

Aunque nuestro estudio se centre en el programa finalizado y, ahora que se han publicados las convocatorias correspondientes al año 2021 para el sector escolar, no podemos dejar pasar la oportunidad de hacer un pequeño inciso que nos aporte, en unas pinceladas, los cambios más sustanciales y novedades que conforman la nueva acción KA1 dentro del Erasmus+ 2021-2027.

Destacamos a continuación los aspectos más pertinentes:

- Diferenciación entre dos tipos de proyectos KA1 en el sector escolar: proyectos acreditados y proyectos de corta duración.
- Inclusión de movilidades de alumnado en los proyectos KA1.
- Nuevas tipologías de actividades de movilidad para los docentes y el personal de los centros que se suman a las ya establecidas previamente.

En relación con la primera, los nuevos proyectos distinguen entre aquellos que son concedidos a instituciones acreditadas en el sector mediante una acción denominada KA120 que se convoca una vez por año. La acreditación, con una duración de 7 años, permite a los centros recibir financiación de manera regular para actividades de movilidad que establezcan a largo plazo en su denominado Plan Erasmus. Aunque no es requisito la experiencia previa en el programa a la hora optar a ella, sí es recomendable que los centros tengan cierta experiencia a la hora de presentar una solicitud de acreditación.

El nuevo programa distingue por tanto entre proyectos de instituciones acreditadas en el sector de educación escolar en la acción KA121-SCH y proyectos de corta duración de instituciones no acreditadas bajo la denominada KA122-SCH. Los nuevos proyectos no acreditados tienen una duración de 6 a 18 meses y limitan el total de movilidades a 30, sin tener en cuenta, acompañantes y visitas preparatorias de movilidades de alumnado.

Por otra parte, en relación con las nuevas tipologías de movilidades directamente relacionadas con la formación permanente del profesorado podemos destacar, además de la participación del profesorado como acompañante y la posibilidad de planificar las diferentes actividades relacionadas con las movilidades de alumnos mediante visitas preparatorias otras nuevas opciones no contempladas previamente en otras acciones tales como la inclusión de visitas de expertos o de

docentes en prácticas como parte de los proyectos de movilidad. Con más de detalle, en la primera, los docentes podrán visitar otros centros para impartir como pueden ser, por ejemplo, conferencias, charlas o talleres en un campo o en una metodología donde sean especialistas.

1.3. MOVILIDAD INTERNACIONAL Y FORMACIÓN PERMANENTE

1.3.1. La movilidad internacional como elemento indispensable en la formación permanente del profesorado

La Resolución del Consejo Europeo de reciente publicación, en relación con un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras hacia un Espacio Europeo de Educación y más allá para el periodo 2021-2030 (Diario Oficial de la Unión Europea, C 66/1, 26/02/2021) establece como eje prioritario hacer del aprendizaje permanente y la movilidad una realidad para todos. La movilidad se establece como elemento clave de cooperación de la UE y herramienta para impulsar la calidad educativa. Se deben realizar esfuerzos adicionales para eliminar los obstáculos y barreras existentes a todos los tipos de movilidad, tanto de alumnos como de profesorado, como aquellas de acceso o su reconocimiento (Prioridad Estratégica n.º 2). Además, como parte del nuevo programa Erasmus+ se establecen nuevas iniciativas como las Academias Europeas de Profesores para facilitar la creación de redes, la puesta en común de conocimientos y la movilidad entre las instituciones (Prioridad Estratégica n.º 3).

“Estudiar la posibilidad de elaborar un marco de actuación para incrementar la cantidad y la calidad de la movilidad educativa del profesorado en Europa atendiendo a sus necesidades de movilidad reales” (Prioridad Estratégica n.º 3, Área Prioritaria n.º 3 profesores y formadores. Acción Concreta ix).

En el sector escolar, es decir, relativo a los docentes de escuelas, colegios e institutos, y en lo que refiere a la formación permanente derivada del programa Erasmus+ y más concretamente, aquella derivada de las movilidades realizadas en el exterior en base a la tipología de actividades realizadas es evidente que queda mucha tarea pendiente, aunque el número de movilidades realizadas bajo el paraguas del programa crezca cada año, tal y como podemos observar en los datos referidos del apartado previo.

Del análisis autonómico y estatal realizado previamente podemos extraer que no hay una norma común a la hora de la certificación y registro de esta tipología de actividades. No obstante, se aprecia que las diferentes autonomías van tomando conciencia de su importancia como se extrae de la normativa que se va publicando de cara a su reconocimiento y acreditación.

Se echa en falta quizás, un criterio específico y común, a la hora del punto de partida en referencia al acceso a las mismas. Y es que debemos recordar que al solicitar un proyecto de movilidad mucho profesorado se ausentará del centro en periodos que quizás puedan ser lectivos con el consiguiente problema que puede suscitar dentro de unas enseñanzas de asistencia obligatoria por la edad del alumnado. En este sentido se aprecia una gran diferencia entre el acceso que el profesorado universitario tiene a las movilidades y el que pueda tener el profesorado de etapas y niveles previos. Además, no olvidemos que para el profesorado universitario la realización de estancias o movilidades en el exterior es un aliciente positivo de cara a su carrera profesional, por la promoción y reconocimiento que dicha movilidad va a revertir en su currículum, situación que no ocurre con el profesorado de enseñanzas no universitarias, al menos, en cuestiones similares.

Recordemos que, históricamente, el programa Erasmus en sus inicios nació centrado en la movilidad de estudiantes y profesorado universitario y es el actual programa Erasmus+ en plena

evolución este año el que favoreció y favorecerá en gran medida la movilidad del profesorado de escuelas e institutos. No debemos olvidar, las asignaturas pendientes de un programa que en muchas ocasiones no ha podido llegar a alumnado de escenarios diversos, sobre todo aquellos desfavorecidos (Heger, 2012, pp. 67-78) y que ha acusado en varias ocasiones la brecha de género (Böttcher et al., 2016). Aun así, queda clara la relación positiva entre la movilidad internacional de los estudiantes, ya sea Erasmus o de cualquier tipo y su futuro desarrollo personal asociado a su carrera profesional (Engel, 2010, pp. 351-363).

Analizar los diferentes estudios previos sobre las movilidades del profesorado universitario y su impacto nos proporciona una manera de afianzar la necesidad de la realización de este tipo de actividades como parte de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias. Es más, deberíamos hacerla formar parte esencial de su carrera profesional con incentivos futuros y equiparables a los de los docentes universitarios.

Aunque podemos caer en la tentación de suponer que el impacto formativo de una movilidad en el alumnado siempre será mayor, dado que estas movilidades (sobre todo las realizadas bajo el programa Erasmus+) son de mayor duración. En el profesorado, incluso movilidades o estancias de corta duración suponen un éxito contrastado con resultados que rondan el 60% de impacto positivo en su desarrollo profesional en general, mejoras tanto académicas como en la búsqueda de contactos de cara a investigaciones futuras. Es más, cerca del 50% mejoraron su docencia e implementaron nuevas metodologías en sus clases (Bracth et al., 2006, pp. 19-20).

Estudios a nivel nacional afianzan esta postura al considerar la movilidad internacional de los docentes universitarios una experiencia positiva y enriquecedora, además de decisiva para su futuro y desarrollo profesional (Groves et at., 2008, pp. 83-98). Además, el continuo impulso dado desde

las instituciones europeas a la movilidad del profesorado de enseñanzas no universitarias no hace más que pensar en los beneficios de su realización de cara a la mejora de la calidad educativa en los países de la unión.

Finalmente, el impulso y desarrollo en nuestro país de la enseñanza bilingüe, mediante los diferentes programas específicos implantados a niveles autonómicos o centrales (como el British Council) refuerzan el perfil profesional del docente con nivel avanzado de idiomas en las diferentes lenguas de la unión. La formación de dichos docentes con perfil específico, o aquellos con miras en su desarrollo profesional hacia su participación en esos programas son parte importante del profesorado de escuelas e institutos que desarrolla movidades internacionales. Cuestión que se verifica con los datos aportados por el último informe anual Erasmus+ donde la temática de lenguas extranjeras y/o enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo línea de elección prioritaria por parte de los docentes que participan en movidades.

1.3.2. La problemática de la movilidad internacional en relación con la crisis sanitaria global provocada por el virus COVID-19

El trabajo y la investigación que conforman una tesis doctoral se planifica a largo plazo y evidentemente en función de un plan de investigación establecido. Es evidente que, cuando nos planteamos esta temática y la relación con la formación permanente de los docentes de las etapas preuniversitarias en España nadie podía prever que en los últimos años que reflejan esta memoria de tesis nos encontraríamos ante un evento de tal magnitud y que afectaría al principal aspecto que trata nuestro estudio: movilidad internacional y formación permanente.

No son tiempos de movilidad. La pandemia global de COVID-19 genera restricciones que afectan en primer lugar a la movilidad de los ciudadanos entre países o incluso dentro de su propio territorio nacional con miras a evitar la propagación del virus. Las universidades paralizaron las movilizaciones de sus estudiantes y docentes durante el segundo semestre de 2020 y no se publicaron convocatorias de cara al curso 2020/2021 por la incertidumbre futura de la situación pandémica a largo plazo.

El programa Erasmus+ se ha tenido que adaptar a la situación sanitaria global. Las agencias nacionales Erasmus+ de cada país miembro han dictado instrucciones respectivas además de ampliar los plazos de realización de aquellos proyectos de movilidad paralizados cuando en marzo de 2020 se decretó el estado de alarma. Se han considerado acciones relativas a la supresión de movilizaciones o modificación de estas, así como dar la opción de realizar contactos por videoconferencia que suplieran en parte la no asistencia de los docentes a los centros establecidos.

Es evidente que el impacto en los proyectos ha sido sustancial puesto que la restricción incide de lleno en el alma del propio programa: la movilidad directa, la inmersión en el país de acogida y la interacción dentro del sistema educativo visitado. Dado que los datos de movilidad referidos al programa se publican en el primer trimestre del año siguiente al finalizar los proyectos y en la actualidad, los datos disponibles recientemente publicados corresponden a la convocatoria finalizada en 2019 deberemos esperar al siguiente informe de la Comisión Europea correspondiente a las movilizaciones de 2020 para apreciar claramente el impacto de la pandemia en el programa en sí. Además, teniendo en cuenta que se facilitó a los centros la opción de extender la duración de los proyectos por estas causas excepcionales podría ser que incluso dichos datos tarden más tiempo en estar disponibles y contrastados. Por ello, entre las diferentes preguntas reflejadas en el cuestionario que hemos planteado de cara a la parte de investigación de esta memoria de tesis

hemos incluido ítems específicos relacionados tanto con el impacto de la pandemia sobre los proyectos de formación del profesorado. Es una forma de tener una visión inicial de lo que ocurrirá con dichos proyectos cuando los datos se publiquen más allá de 2022.

El nuevo impacto de la pandemia en la movilidad internacional de docentes y estudiantes ya está siendo reflejado en textos publicados recientemente, apreciándose un efecto negativo en la misma pero también una oportunidad de mejora por la necesidad de innovación y los retos que la pandemia nos ha planteado, sobre todo en educación (Kelly, 2021, pp. 225-231). Los estudiantes Erasmus+ han sido otro colectivo más que ha tenido que adaptarse al modelo de enseñanza virtual (Koris et al., 2021) apareciendo y favoreciéndose el concepto de movilidad Erasmus+ virtual. Además, se añade a todo lo anterior la cuestión de la internacionalización de la educación superior tras la etapa post pandemia y cómo esta puede ayudar a superar los retos maximizando las oportunidades del alumnado (De Wit et al., 2021, pp. 233-240).

Como podemos observar y ser habitual, el trabajo y la investigación se centra de nuevo en la etapa universitaria, esperamos que nuestro estudio aporte la visión de la etapa escolar para así completar el recorrido global que cualquier sistema educativo debería contemplar.

CAPÍTULO II: INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y METODOLOGÍA

2.1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Al considerar la temática principal de mi trabajo de tesis doctoral estaba muy claro que el estudio debía ser a escala nacional. Reflejando de esta manera, de forma mucho más concisa, el impacto, opiniones y todas aquellas consideraciones referentes a la movilidad internacional y más concretamente, la generada por el programa Erasmus+ en los docentes y profesionales de enseñanzas preuniversitarias escolares de nuestro sistema educativo.

Recordemos que el sistema educativo español distingue múltiples tipologías de centros en las diferentes etapas no universitarias escolares: educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria y postobligatoria. Además de centros e instituciones escolares de carácter público, concertado o privado.

Esta diversidad y variedad en las diferentes tipologías de centros escolares y sus diferentes denominaciones en función de la Ciudad o comunidad autónoma donde estén localizados nos hizo considerar que se debía contar con la colaboración a la hora del estudio del máximo número de centros de tipologías diferentes y localizaciones variadas. Por ello no solo se tiene en cuenta la participación de escuelas infantiles, colegios de infantil y primaria e institutos de educación secundaria sino también consideramos centros rurales, de educación especial o centros integrados que han participado en el programa Erasmus+ en diversas convocatorias. Más concretamente, nos hemos centrado en aquellos centros del sector de educación escolar que han sido beneficiarios de financiación europea por ser sus propuestas de Proyectos KA101 financiadas en las convocatorias 2017, 2018 y 2019 ya sea en su primera ronda o en la posterior ronda de seleccionados por lista de reserva. Si recordamos que los centros pueden solicitar proyectos de duración de 1 a 2 años tenemos

asegurada la opinión en información por parte de aquellas instituciones cuyos proyectos han finalizado, aunque hayan solicitado varias propuestas en diferentes convocatorias.

Nuestro sistema educativo es amplio, diverso y variado. Además, la descentralización aportada por el componente autonómico en cada comunidad o ciudad autónoma hace de esa diversidad y variedad la riqueza de nuestro sistema educativo nacional. En las Tablas 11 y 12 que reflejamos a continuación se muestra el número total de centros que imparten las diferentes enseñanzas preuniversitarias escolares en función de su titularidad pública o privada-concertada.

Tabla 11

Enseñanzas no universitarias. Centros públicos y servicios educativos - Curso 2020/2021

Enseñanza	Número de Centros
Educación Infantil	14.694
Educación Primaria	10.320
Educación Especial	1.971
Educación Secundaria Obligatoria	4.247
Bachillerato - Régimen Ordinario	3.112

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

Tabla 12

Enseñanzas no universitarias. Centros privados-concertados y servicios educativos – Curso 2020/2021

Enseñanza	Número de Centros
Educación Infantil	7.806
Educación Primaria	3.568
Educación Especial	446
Educación Secundaria Obligatoria	3.230
Bachillerato - Régimen Ordinario	1.553

Fuente: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Elaboración propia.

Recordemos que, en este detalle, al ser la tipología de centros de nuestro sistema educativo muy variada, podemos encontrar centros repetidos dado que imparten más de una enseñanza desde las etapas de infantil hasta el bachillerato.

De todos ellos, la información de instituciones o centros seleccionados con dotación de proyectos Erasmus+ financiados, así como aquellos en lista de reserva es proporcionada de manera pública y abierta por nuestra agencia nacional Erasmus+. El SEPIE publica regularmente en su página web oficial y bajo el apartado de cada convocatoria en vigor y a medida que estas convocatorias tienen lugar, los listados de solicitudes seleccionadas, las de reserva que luego son seleccionadas, así como todos los aspectos relativos a las diferentes convocatorias en vigor.

Es por ello por lo que hemos utilizado de partida esta información pública como datos iniciales para hacer un cribado de centros seleccionados en esas tres convocatorias, evitando duplicar o triplicar aquellos que han participado en dichas convocatorias 2017-2019 más de una vez. Es interesante resaltar que hemos observado este aspecto en un gran número de centros con lo que podemos decir que una vez que prueban el programa y sus beneficios parece que quieren mucho más, que les aporta seguridad y seriedad y por ello continúan mejorando sus centros con esta financiación. Además, como veremos posteriormente en el análisis inicial de las diferentes muestras hemos observado una amplia participación en centros de las comunidades autónomas siguientes: Comunidad Valenciana, Andalucía, Cataluña, Castilla La-Mancha y Castilla y León.

2.2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Mi vida profesional como docente de secundaria me ha llevado a impartir clases en diferentes niveles y etapas de nuestro sistema educativo e incluso en enseñanzas de régimen especial como

son las enseñanzas de música dentro de las artes escénicas. Además, mi interés y motivación hacia el estudio y el aprendizaje posterior que podría aplicar a mi aula derivado del conocimiento y la práctica docente en otros sistemas educativos me hizo, primeramente, participar como profesor visitante en Estados Unidos como parte de la iniciativa que favorece nuestro Ministerio de Educación y posteriormente a mi vuelta a nuestro país a animarme a participar como docente en todos aquellos programas ya fueran de enseñanzas bilingües así como aquellos que ofrecieran posibilidades de movilidades al exterior. En un primer momento esta opción me la dio la participación en un programa Comenius que solicitó mi centro de destino en aquella época y, aunque dicho proyecto no llegó a culminar finalmente sí que supuso mis inicios y mi toma de contacto con lo que sería después parte muy importante y eje de mi carrera profesional, el programa Erasmus+.

Y es que el presente programa que acaba en 2020 ha formado parte en todas sus convocatorias de mi labor profesional acompañando a mi labor docente de profesor de matemáticas en un instituto de secundaria de la ciudad de Ceuta puesto que he estado colaborando con la agencia nacional española (SEPIE) tras un proceso de selección y formación posterior como experto externo en la evaluación de la calidad de las solicitudes de la acción KA101 en sus diferentes convocatorias desde 2014 hasta 2019. Este hecho, ligado a mi preocupación por la formación permanente de los docentes y el aumento de participación en el programa a medida que se afianzaba en el tiempo y llegaba a su finalización en 2020 además de la poca información y publicaciones sobre estos aspectos más allá de documentos e informes oficiales fue uno de los principales motivos que propició mi elección de esta temática en mi tesis doctoral.

A medida que finalizaban las diferentes convocatorias del programa y compañeros y compañeras docentes que he conocido por todo el territorio español con los que conversaba y debatía muy fructíferamente me surgieron las siguientes cuestiones que me planteé inicialmente:

- ¿Qué aportan los programas Erasmus+ KA1 a la formación del profesorado?
- ¿Cuáles son las principales diferencias con los modelos formativos anteriores?
- ¿Cuáles son las modalidades más demandadas en este tipo de programas?
- ¿Qué dificultades encuentran los solicitantes para poder participar en ellos?

Cercano a su finalización en 2020 aparecieron otras dos cuestiones muy importantes que incidían sobre todo de cara al desarrollo de los proyectos en vigor de las convocatorias aún no finalizadas y que consideramos de especial relevancia incluir en el estudio puesto que incidían en su actualidad.

- ¿Qué incidencia ha tenido la salida del Reino Unido de la Unión Europea (el denominado Brexit) sobre los proyectos de los centros que habían conseguido financiación?
- ¿Cuál ha sido la magnitud de la incidencia de la pandemia global de Covid-19 sobre los proyectos y sobre todo cómo ha afectado a la movilidad de los participantes?

2.3. OBJETIVOS

General:

El objetivo general que se plantea es analizar y valorar la influencia e impacto que ejercen los nuevos modelos de formación permanente del profesorado derivados de la implantación de la formación por proyectos europeos dentro de la acción KA1 del programa Erasmus+ y más concretamente de la acción KA101 (educación escolar).

Específicos:

El objetivo general previo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1: Analizar el cambio sustancial que la formación desde el ámbito europeo propone y supone ante modelos de formación permanente ya utilizados en el sistema español.

- Analizar la tipología y forma de participación en las actividades más demandadas.
- Analizar las temáticas formativas más solicitadas por el profesorado y las necesidades y requisitos ideales para el acceso a este tipo de formación.

Objetivo 2: Valorar mediante el análisis de la información extraída el impacto y satisfacción de dicha formación sobre los participantes.

- Valorar las tipologías de actividades que generan un impacto más adecuado en los participantes.
- Facilidades para la realización de estas actividades por parte de la administración educativa y el equipo directivo y condicionantes principales para su desarrollo.
- Problemática surgida como consecuencia del Brexit y la pandemia de COVID-19 para el desarrollo de estas actividades.

Objetivo 3: Extraer posibles recomendaciones para la mejora de dichos programas y en definitiva de la propia formación en función de las diferentes variables y perfiles de los participantes.

- Propuestas de mejora en relación con ámbitos específicos partiendo de la gestión en origen además de cuantificar las recomendaciones para el diseño temporal de los proyectos y actividades de movilidad asociadas.

2.4. HIPÓTESIS

Como punto de partida de un estudio de investigación una vez identificado, contextualizado y definido el problema, el investigador debe elaborar una explicación-aproximación provisional en base a su experiencia, una revisión extensa de los textos publicados y sus conocimientos, una hipótesis que adelante una solución teórica del problema facilitando así su solución práctica (Espinoza Freire, 2018).

Las hipótesis estadísticas son estimaciones numéricas relativas a la población a estudiar a partir de los datos recogidos mediante muestras poblacionales. Posteriormente analizados mediante pruebas de hipótesis empleando procedimientos estadísticos en los que el investigador extrae conclusiones sobre la población en estudio (Creswell, 2008).

Uno de los procedimientos estadísticos más utilizado para realizar pruebas de hipótesis se denomina contraste de hipótesis y forma parte esencial de la inferencia estadística. Se establecen unos supuestos iniciales sobre la población y utilizamos el análisis de las muestras extraídas para determinar si hay coherencia entre el supuesto inicial y lo observado. Es decir, mediante este proceso aportamos consistencia a si los datos observados en las muestras apoyan las hipótesis poblacionales.

En el contraste de hipótesis consideraremos entre los diferentes tipos de hipótesis la hipótesis nula (H_0), la afirmación de uno o más valores exactos para parámetros poblacionales en contraposición a la hipótesis alternativa (H_1), que establece la relación entre variables o la diferencia entre los tratamientos experimentales (Castillo Bautista, 2009). Es decir, la diferencia entre los grupos que comparamos.

La aceptación o rechazo de la hipótesis nula en favor de la alternativa necesita del establecimiento de ciertos niveles de confianza, normalmente del 95% o el 99% en términos probabilísticos, para que la decisión final sea lo más fiable posible con un nivel de significación del 5% o 1% respectivamente y ajustándonos a los denominados intervalos de confianza. Donde, en relación con la estimación obtenida, con dicho nivel de significación establecido previamente, tengamos la confianza de localizar el auténtico valor del parámetro estimado.

Los contrastes pueden ser unilaterales y bilaterales (Gómez Villegas, 2005). El primero sitúa la región de aceptación o rechazo de la hipótesis nula en uno de los dos extremos o colas de la distribución muestral en función de la presencia de valores mayores o menores. Por otra parte, el segundo sitúa dicha región en ambos extremos y es este último el que utilizamos cuando H_1 asigna al parámetro cualquier valor diferente al establecido en H_0 .

En la Tabla 13 recogemos en síntesis la relación entre objetivos e hipótesis de nuestro estudio de investigación que utilizaremos en el apartado de contraste de hipótesis. Este detalle, junto con el estudio descriptivo que realizaremos previamente, tratarán de dar respuesta a las cuestiones planteadas previamente al inicio de este trabajo en aras del desarrollo del plan de investigación planteado para el alcance de los objetivos propuestos.

Tabla 13*Relación objetivos específicos - hipótesis de investigación*

Objetivo	Hipótesis
O. 1.	<p>H₀: No hay diferencias en la proporción de encuestados/as en la elección de la forma de participación en los cursos estructurados impartidos en nuestro país en referencia al perfil del encuestado/a.</p> <p>H₁: La elección de la forma de participación en los cursos estructurados impartidos en nuestro país difiere en función del perfil del encuestado/a.</p>
O. 1.	<p>H₀: No hay diferencias en la proporción de encuestados/as sobre la elección de la tipología de actividad KA101 más demandada/más adecuada en referencia al perfil del encuestado/a.</p> <p>H₁: La opinión sobre la elección de la tipología de actividad KA101 más demandada/más adecuada difiere en función del perfil del encuestado/a.</p>
O. 1.	<p>H₀: No hay diferencias en la proporción de participantes en relación con la opinión sobre el nivel acreditado de idioma necesario para realizar con aprovechamiento una actividad de movilidad de temática no lingüística en relación con el nivel de idioma inicial del participante en dicha actividad de movilidad.</p> <p>H₁: La proporción de participantes en relación con la opinión sobre el nivel acreditado de idioma necesario para realizar con aprovechamiento una actividad de movilidad de temática no lingüística difiere en relación con el nivel de idioma inicial del participante en dicha actividad de movilidad.</p>
O. 2.	<p>H₀: La opinión respecto a las variables criterio “Apoyo” o “Promoción” no difiere en función del perfil (muestra) a la que pertenezca el encuestado/a.</p> <p>H₁: La opinión respecto a las variables criterio “Apoyo” o “Promoción” difiere en función del perfil (muestra) a la que pertenezca el encuestado/a.</p>
O. 2.	<p>H₀: Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” no difieren en función de la comunidad autónoma, el sexo o los años de experiencia docente de los participantes en movilidades KA101.</p> <p>H₁: Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” difieren en función de la comunidad autónoma, el sexo o los años de experiencia docente de los participantes en movilidades KA101.</p>

2.5. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este documento planteamos un estudio descriptivo de partida que es posteriormente ampliado mediante contrastes de hipótesis donde tratamos los diferentes objetivos marcados previamente relacionados tanto con la formación permanente del profesorado y el programa Erasmus+, que nos permitan revisar las diferentes cuestiones planteadas y si estas nos llevan a consecuencias plausibles tras la consulta y análisis sobre dos cuestionarios aplicados a dos muestras de perfiles diferenciados y que se centran en tres bloques temáticos principales:

- Bloque 1: Perfil del encuestado/a.
- Bloque 2: Conocimiento sobre el tema (general y específico) y opinión.
- Bloque 3: Incidencia del Brexit y la Pandemia de COVID-19.

Hemos utilizado por tanto una metodología participativa de encuesta a través de dos herramientas/instrumentos: cuestionarios diferenciados en función del perfil del encuestado/a. Los cuestionarios consisten en una serie de preguntas ya sean abiertas o cerradas respecto de una o más variables a medir y son probablemente el instrumento más utilizado para recolectar datos (Hernández-Sampieri et al., 2008).

La recolección de información en la investigación constituye un momento fundamental para la producción de nuevos conocimientos (Pozzo et al., 2018). Además, como veremos posteriormente este trabajo supone un punto de partida base para posibles estudios posteriores. Las múltiples posibilidades que la temática del programa Erasmus+ ofrece con su nueva actualización en 2021 junto con las incidencias negativas en la movilidad internacional a causa de las crisis actuales dan y darán mucho que hablar e investigar.

Se han considerado dos cuestionarios diferenciados (ver Anexos I y II) creados específicamente para este estudio y para ser aplicados a dos muestras diferenciadas. El motivo de usar dos muestras diferenciadas viene derivado de que se tienen en cuenta dos poblaciones de interés: asesores/as de formación permanente que trabajen en relación con el programa Erasmus+ o expertos/as en dicho programa. Estos últimos, ya sea porque impartan conferencias relativas al mismo, asesoren a los centros de profesorado sobre él o colaboren con las agencias nacionales, ya que el perfil a veces se cruza. Y por otra parte participantes en el programa Erasmus+ en la acción KA101 en las convocatorias 2017, 2018 y 2019 que son aquellas en las que los proyectos deberían haber finalizado al ser su duración máxima de dos años. No obstante, recordemos que los proyectos afectados por suspensiones temporales debido a la situación de estado de alarma y las restricciones de movilidad internacional entre países del programa han podido solicitar prórroga para finalizar sus actuaciones, por ello se ha considerado esta cuestión en el bloque 3 de ambos cuestionarios.

Ambos cuestionarios han sido diseñados utilizando la herramienta Google Forms, el primero de ellos con un total de 45 ítems y el segundo 50 para delimitar mejor el perfil y la recogida de datos respecto a la opinión de los participantes. Contienen respuestas cerradas de opción múltiple, además de algunas cuestiones con consideración de semiabiertas que reflejen la posibilidad de añadir bajo la opción otros lo que el participante sugiera. Podemos destacar específicamente que tanto los ítems 10 y 13 respectivamente en la muestra 1 y 2 identifican la percepción inicial sobre la formación permanente del profesorado. Por otro lado, las cuestiones totalmente abiertas en los ítems 42 (muestra 1) y 45 (muestra 2) incluyen los aspectos de mejora o sugerencias de los participantes con respecto al propio programa Erasmus+.

En cuanto a la dimensión temporal, hemos utilizado un diseño transversal. Para la selección de ambas muestras hemos utilizado muestreo aleatorio simple, garantizando así que todos los

componentes de la población tienen las mismas probabilidades de formar parte de la muestra (Casas et al., 2003). Además, este tipo de muestreo era muy apropiado ya que en ambos casos poblacionales disponíamos de un listado de todos los componentes poblacionales al tener acceso a las bases de datos correspondientes, tanto sobre centros de formación de profesorado como proyectos subvencionados en las tres convocatorias que centran nuestro estudio.

2.6. PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como hemos mencionado en el apartado anterior, hemos utilizado dos muestras diferenciadas ya que consideramos muy interesante obtener el punto de vista sobre la temática en cuestión de dos perfiles totalmente diferenciados. Asesores de formación o expertos en el programa y por otra parte participantes en las movilidades realizadas en proyectos de las últimas tres convocatorias totalmente finalizadas del programa Erasmus+ 2014-2020.

En la primera muestra solicitamos la colaboración de todos los centros de profesorado censados en el territorio nacional, datos de contacto disponible tras el estudio teórico exhaustivo realizado en el primer capítulo de esta memoria de investigación. Esto nos permitió obtener el correo electrónico de contacto actualizado, así como los centros actualmente funcionales ya que cada año se producen cambios en las redes de formación permanente. Además, debemos reseñar que en varias ocasiones se tuvo que establecer contacto telefónico para disponer de dicha información ya que a veces los correos electrónicos y las páginas web asociadas estaban no actualizadas o pendientes de modificación. Queremos reseñar en este aspecto la amplia colaboración de las administraciones autonómicas contactadas a la hora de colaborar con nuestro estudio.

Por otro lado, y tal como refleja nuestro plan de investigación inicial aprobado en 2018, el perfil de los participantes en esta primera muestra se ha modificado parcialmente ya que tras diversos

contactos con nuestra agencia nacional Erasmus+ (SEPIE) mediante peticiones escritas oficiales no se nos concedió permiso para utilizar sus bases de datos de expertos/as. No obstante, dado que muchos de estos expertos/as forman parte de las redes de formación permanente de las diversas autonomías (como asesores/as o como colaboradores/as) decidimos considerar este nuevo perfil y como veremos el resultado ha sido todo un acierto pues hemos contado con asesores/as que en muchos casos también son expertos/as colaboradores/as de la agencia nacional.

En cuanto a la segunda muestra, el perfil de participantes quedaba muy bien delimitado al considerar los centros con proyectos subvencionados en las convocatorias 2017 a 2020. Dado que estos listados se hacen públicos por la agencia nacional tanto para los inicialmente concedidos como para las reservas admitidas posteriormente.

En ambos casos se ha contactado tanto en el caso de los centros de profesorado como de los centros con proyectos concedidos mediante correo electrónico institucional de la Universidad de Granada, detallando el motivo del estudio, la solicitud-invitación de participación, además de garantizar la confidencialidad de las respuestas (ver Anexo III). En cuanto a los centros participantes hemos detectado un número no significativo de centros que no disponían de páginas web o de correo oficial corporativo asociado. Recordemos que los listados de concesión que publica el SEPIE proporcionan el nombre del centro/institución y su localización, pero no proporcionan medios de contacto que han tenido que ser localizados a través de sus diferentes páginas web. Es relevante también añadir que hemos descartado al cruzar los datos en las tres convocatorias aquellos centros que ya habían sido contactados puesto que hay centros que han participado no solo en una de ellas sino incluso en las tres consecutivamente.

Es importante reseñar la problemática de ser un estudio a escala nacional lo que hace que el procedimiento de recogida de datos fuera mucho más lento que en situaciones de entrevistas personales en un estudio a nivel local. Además, la situación generada por la pandemia ha provocado retrasos tanto en la transmisión de información por parte de las administraciones como a la hora de recibir respuestas a las encuestas enviadas. No obstante, creemos que la información recabada es totalmente válida, tanto en tamaño como en calidad de la información aportada y, sobre todo, variada.

En la Tabla 14 detallamos los totales obtenidos en las dos muestras utilizadas en función de los perfiles de los participantes en el estudio.

Tabla 14

Comparativa Muestra invitada – Muestra productora de datos

	M1: Asesores/as Formación - Expertos/as	M2: Participantes en proyectos KA101 convocatorias 2017, 2018 y 2019
Muestra Invitada	267	883
Muestra Productora (n)	46	141
% Participantes	17,23%	15,97%

En la primera muestra obtenemos un tamaño $n=46$, contamos además específicamente con una distribución muestral geográfica que reflejamos en la Figura 5.

No se han recibido respuestas de las regiones: Galicia, Castilla-La Mancha, Ciudad Autónoma de Melilla, Principado de Asturias, Aragón, Islas Baleares y Comunidad Foral de Navarra. Además, de las 46 respuestas a la encuesta contienen los perfiles tanto de asesores/as como de expertos en una relación 35 a 11 lo que suponen un 76,1% y un 23,9% respectivamente.

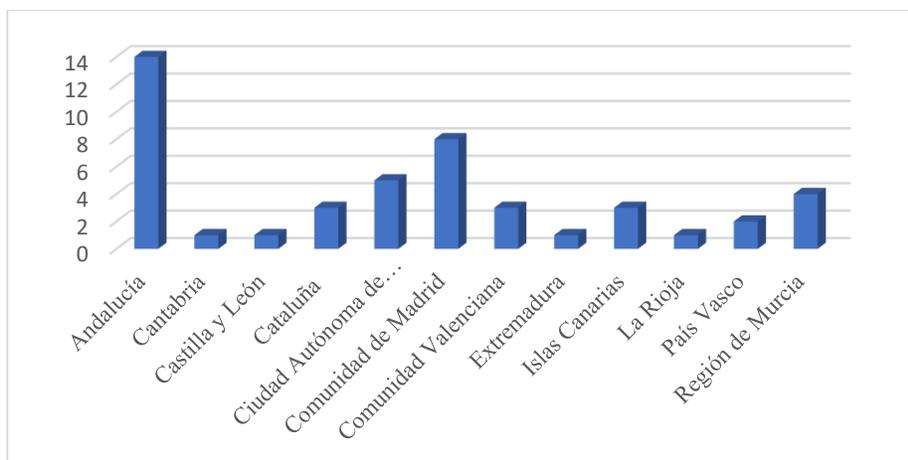


Figura 5: Distribución de participantes geográficamente, muestra 1. Asesores/as de Formación y Expertos/as en Erasmus+.

Si consideramos posteriormente la segunda muestra con $n=141$, la recepción de respuestas a la petición de colaboración refleja la cobertura total de todo el territorio nacional ya que observamos la no concesión de subvención a proyectos de la Ciudad Autónoma de Melilla en ese intervalo temporal. Tenemos, por tanto, representación en la muestra de todas las zonas con participantes en las tres convocatorias productoras de datos: 2017 a 2019. La distribución específica la detallamos en la Figura 6.

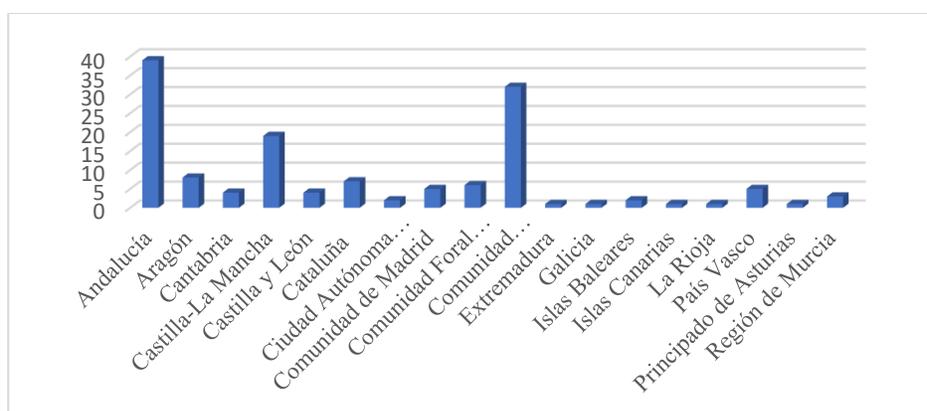


Figura 6: Distribución de participantes geográficamente, muestra 2. Participantes en Proyectos concedidos KA101 - Convocatorias 2017, 2018, 2019.

2.7. VARIABLES

Para nuestro estudio hemos considerado tanto variables independientes como dependientes. Las primeras sobre todo a la hora de diferenciar las características de los diferentes participantes en ambas muestras. Además, se han considerado variables dependientes aquellas cuyo comportamiento trataremos de analizar a partir de las primeras. Hemos tratado a su vez con variables tanto cualitativas como aquellas tratadas como cuantitativas mediante la conversión de una escala graduada en función de la percepción del participante.

Detallamos a continuación las variables consideradas en función de su tipología:

Variables Independientes:

- Edad.
- Sexo.
- Perfil profesional.
- Comunidad/Ciudad Autónoma donde desarrolla su labor profesional.
- Años de experiencia profesional.
- Tipología de centro docente (solo en muestra 2).
- Primer Idioma extranjero certificado.
- Segundo idioma extranjero certificado.
- Nivel MCER de idiomas Extranjeros.
- Nivel MCER mínimo para realizar una actividad de formación en el exterior no de mejora lingüística.

Variables dependientes:

- Tipología de actividad de movilidad internacional más demandada/adecuada.
- Temáticas más demandadas en actividades de movilidad internacional.
- Duración recomendada para proyectos/actividades KA101.
- Situación de los proyectos KA1 tras el Brexit.
- Los proyectos KA1 durante la pandemia de COVID-19.
- Apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo a la realización de movilidades de formación permanente Erasmus+.
- Promoción de este tipo de programas por parte de las administraciones educativas.

2.8. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Sirviendo de introducción al capítulo de esta memoria de tesis, una vez realizada la recogida de datos de ambas muestras se procede a realizar comprobaciones de errores en la recopilación de respuestas de ambos cuestionarios online y tras su traslado a una base de datos diferenciada en función de la muestra se realiza el tratamiento estadístico de todos ellos.

En primer lugar, se considera un estudio descriptivo en referencia a las variables independientes y dependientes en función de los diferentes ítems de los cuestionarios aplicados.

Posteriormente, para valorar y analizar similitudes y diferencias en la relación objetivos-hipótesis se utilizó el tipo de contraste más adecuado en función de las variables involucradas para contrastar igualdad de medias o de proporciones entre grupos considerando un nivel de riesgo de 0,05, el habitual en ciencias sociales. Para ello utilizamos el software informático SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) en su versión 23.

Más concretamente, en base al tamaño de las dos muestras estudiadas, la tipología de las variables (con un elevado número de variables cualitativas no dicotómicas) y tras comprobar requisitos de normalidad y/o de homogeneidad de varianzas se ha optado de forma específica por utilizar las pruebas siguientes en función del contraste a realizar:

- Chi-cuadrado de Pearson.
- ANOVA de un Factor.
- U de Mann-Whitney.
- Kruskal Wallis.

Presentamos a continuación, en el capítulo III ambos análisis estadísticos comenzando por el descriptivo para posteriormente realizar las comparativas consideradas mediante los contrastes correspondientes.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En este primer apartado del capítulo final se presenta un análisis descriptivo de ambas muestras elegidas en función de los perfiles de los participantes en el estudio. Esto nos permite una primera aproximación en términos sociológicos y de opinión en relación con cada una de las cuestiones o ítems que configuran los cuestionarios utilizados y en función de cada uno de los bloques a los que pertenezcan. Se utilizarán por tanto tablas, figuras o gráficas que aunarán, en función del ítem y muestra los porcentajes o valores medios detallados. Los análisis descriptivos cumplen sobre todo una función inicial exploratoria que nos llevarán a un mejor entendimiento de las muestras utilizadas para posteriormente plantear cuestiones relacionadas con diferencias o similitudes entre las variables estudiadas mediante distintos contrastes de hipótesis en el siguiente apartado.

BLOQUE 1: Perfil del encuestado/a

3.1.1. Edad

La edad de los participantes en ambas muestras se ha considerado dividida en un rango de cinco intervalos diferenciados. En la Tabla 15 presentamos los porcentajes pertenecientes a cada una de las muestras.

Tabla 15

Distribución de las edades de los participantes en función de la muestra

Edad (años)	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
< 25	0	0	0	0
25-30	0	0	4	2,8
31-45	21	45,7	54	38,3
46-60	23	50,0	82	58,2
> 60	2	4,3	1	0,7
Total	46	100,0	141	100,0

Podemos visualizar mejor los datos anteriores mediante la Figura 7:

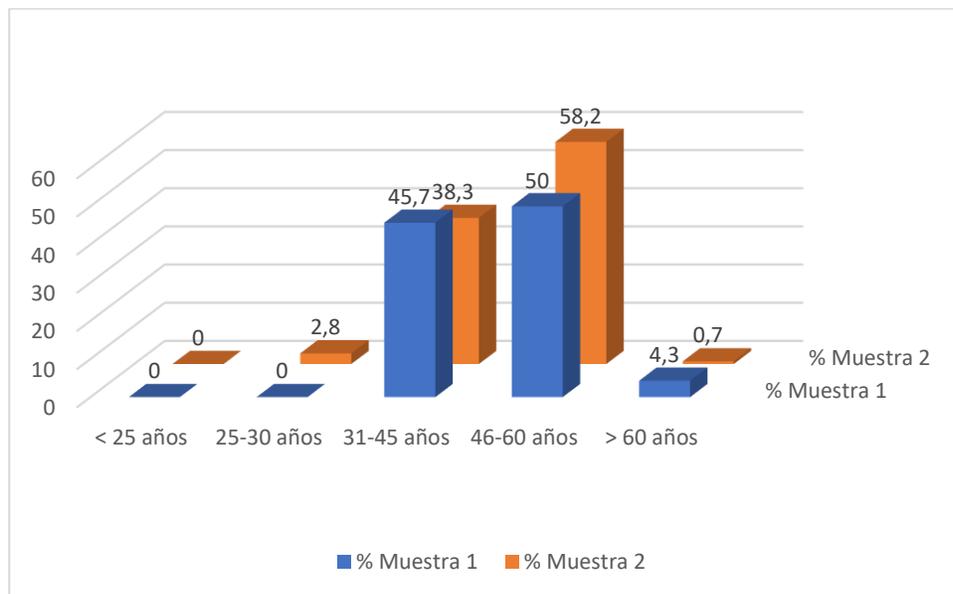


Figura 7: Distribución porcentual de participantes por grupos de edad según las muestras consideradas.

Observamos la no aparición de participantes en el primer intervalo de edad y de pocos o nulos en el segundo o últimos tramos. Lo que supondría esperar que en los perfiles que delimitan ambas muestras: asesores/as y participantes influye la necesidad de contar con una experiencia previa que en el caso del profesorado proporciona la antigüedad y por tanto es esperable contar con mayor participación de los rangos de edad centrales y menor tanto en los iniciales como en los finales por la poca experiencia en el primero de los casos y la cercanía a la edad de jubilación en el segundo. Tomando como valores de referencia la marca de clase de cada intervalo obtenemos una media de edad de 46,67 años en la muestra 1 y 46,62 en la muestra 2, es decir, muy similares y con desviaciones típicas 8,40 y 8,08 años respectivamente.

3.1.2. Sexo

La variable sexo la podemos observar tanto en la Tabla 16 como en la Figura 8 posterior. Apreciamos en ambas muestras una mayor presencia de mujeres que de hombres, lo cual apunta a una mayor implicación del colectivo hacia la participación en este tipo de programas y proyectos.

Tabla 16

Sexo de los participantes en función de la muestra

Sexo	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Mujer	30	65,2	89	63,1
Hombre	16	34,8	52	36,9
Total	46	100,0	141	100,0

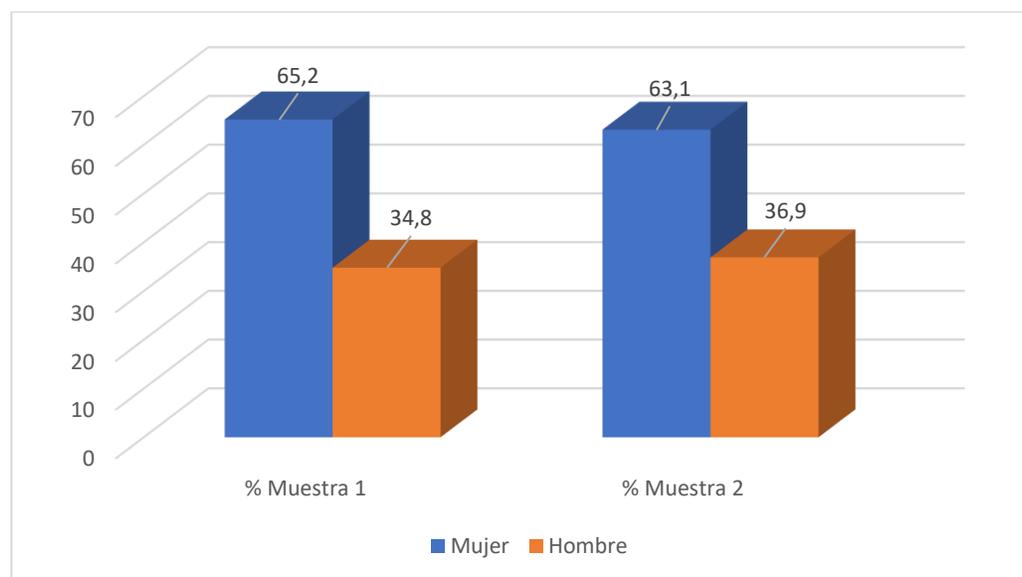


Figura 8: % de hombres y mujeres en las muestras consideradas.

3.1.3. Perfil Profesional

Aunque ya de por sí el cuestionario de cada muestra delimita los perfiles profesionales de partida. Es interesante visualizar los datos recogidos, de partida observamos una mayor presencia

de asesores/as de formación en la primera muestra y una total participación de docentes en la segunda como podemos ver reflejado en la Tabla 17.

Tabla 17

Perfil profesional de los participantes en función de la muestra

Perfil	Muestra 1		Perfil	Muestra 2	
	n	%		n	%
Asesor/a	35	76,1	Docente	141	100
Experto/a en Erasmus+	11	23,9	No docente	0	0
Total	46	100,0	Total	141	100

3.1.4. Experiencia Profesional

Mediante este ítem, íntimamente relacionado a la edad de los participantes, podemos mejorar la percepción inicial que tenemos del global de ambas muestras y delimitar también mucho más si es posible el perfil profesional. En la Tabla 18 presentamos los datos y los totales en función de los rangos en años de experiencia considerados. Como vemos en ambas muestras los participantes se concentran sobre todo en los rangos de años de experiencia profesional más elevados con n=24, 52,2% en la muestra 1 y n=65, 46,1% en la muestra 2 tal y como se refleja en la Figura 9 posteriormente.

Tabla 18

Años de experiencia profesional de los participantes en función de la muestra

Años	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
< 5	1	2,2	4	2,8
5-9	2	4,3	18	12,8
10-20	19	41,3	54	38,3
> 20	24	52,2	65	46,1
Total	46	100,0	141	100,0

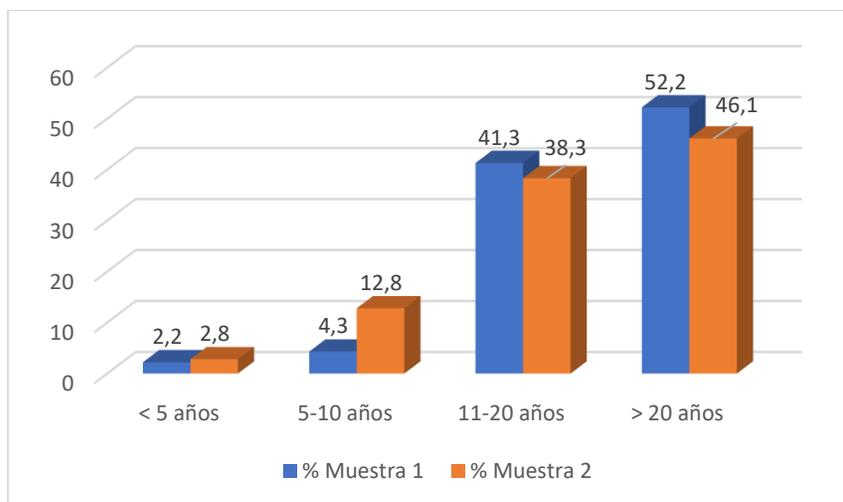


Figura 9: Años de experiencia profesional según la muestra considerada.

Si tomamos como valores de referencia la marca de clase de cada intervalo obtenemos una media de experiencia profesional de 19,60 años con una desviación típica de 6,17 años en la primera muestra mientras que dichos valores se corresponden con una media de 18,23 años con desviación típica de 6,97 años en la segunda muestra.

3.1.5. Nivel Educativo Impartido (Docentes)

Dado que el cuestionario de la muestra 2 va dirigido a docentes del sector de educación escolar, es de esperar una mayor y elevada participación de docentes que impartan la mayoría de su docencia en las etapas de infantil, primaria y secundaria (E.S.O. y Bachillerato). No obstante, recordemos que la tipología de centros en España es variada y muchos incluyen enseñanzas de formación profesional por lo que se ha incluido el epígrafe otros en caso de no ser aplicable. Además, considerando que los centros de secundaria cuentan con mayor número de páginas web institucionales y correo corporativo válidos era de esperar mucha más participación en este nivel educativo.

Todo ello lo vemos reflejado a continuación en la Tabla 19 y lo vemos claramente representado en la Figura 10.

Tabla 19

Nivel educativo impartido - Docentes muestra 2

Nivel Educativo	n	%
Educación Infantil	3	2,1
Educación Primaria	36	25,5
Educación Secundaria Obligatoria / Bachillerato	94	66,7
Otros	8	5,7
Total	141	100,0

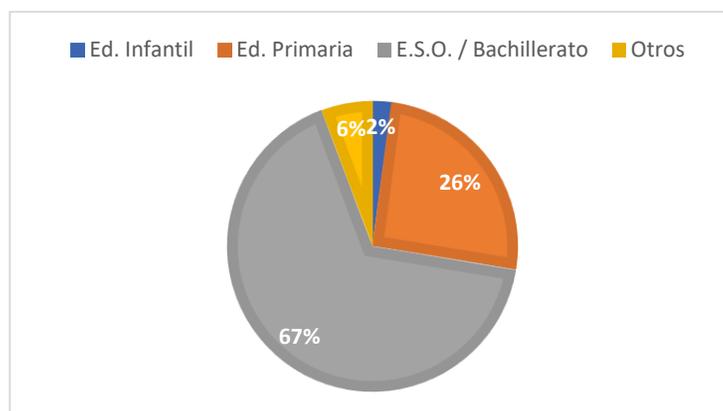


Figura 10: Nivel educativo que imparten los docentes en la muestra 2.

3.1.6. Tipología de centro educativo (Docentes)

Otro dato por considerar en la muestra 2 es la tipología de centro participante en el caso de docentes, en nuestra muestra en todos los casos ya que se agrupan todos ellos en el total de la muestra 2. Este ítem arroja el siguiente en función de dicha tipología que observamos en la Tabla 20. Datos que concuerdan con lo esperado ya que los centros públicos predominan.

Tabla 20*Tipo de centro educativo – Docentes muestra 2*

Tipo de centro educativo	n	%
Público	119	84,4
Concertado	22	15,6
Privado	0	0,0
Total	141	100,0

3.1.7. Primer idioma extranjero y nivel MCER

A efectos de este apartado se contempla el primer idioma extranjero certificado oficialmente. Este ítem es el primero de respuesta no obligatoria en ambas muestras, puesto que se podría contemplar la posibilidad de no tener certificado ningún idioma extranjero. En este sentido en la primera muestra todos los participantes responden tener un primer idioma certificado cosa que no sucede en la segunda siendo predominante en el idioma Inglés en ambas muestras.

Esto nos demuestra de nuevo que la especialización en los perfiles tanto de asesorías como de expertos/as conlleva la utilización de al menos un idioma extranjero de partida ya que dichos niveles de idiomas son en muchas ocasiones exigidos de cara a la cobertura de los puestos. Además, en ambas muestras todos aquellos sujetos que poseen un nivel de idioma acreditado reflejan niveles elevados del idioma, puesto que se concentran sobre todo en intermedio B2 y avanzado C1/C2.

Recordemos también que a la hora de solicitar un proyecto KA101 en función de la convocatoria puede ser necesario cumplimentar apartados del formulario de solicitud por ejemplo un resumen en inglés y por otro lado mucha de la documentación asociada se presenta en inglés.

Finalmente, para los perfiles de asesorías como de expertos en ocasiones puede ser necesario consultar formularios completos o documentación asociada en otros idiomas de la Unión Europea como parte de la labor del puesto. En la Tabla 21 mostramos los resultados obtenidos.

Tabla 21*Primer idioma extranjero certificado oficialmente*

Idioma	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Inglés	44	95,66	122	86,5
Francés	1	2,17	11	7,8
Alemán	1	2,17	--	--
Italiano	--	--	1	0,7
Portugués	--	--	1	0,7
Sin Idioma	--	--	6	4,3
Total	46	100,00	141	100,0

En la Figura 11 aportamos además el nivel MCER de los idiomas acreditados, dividido en los rangos básico (A1/A2), intermedio (B1 o B2) o avanzados (C1/C2).

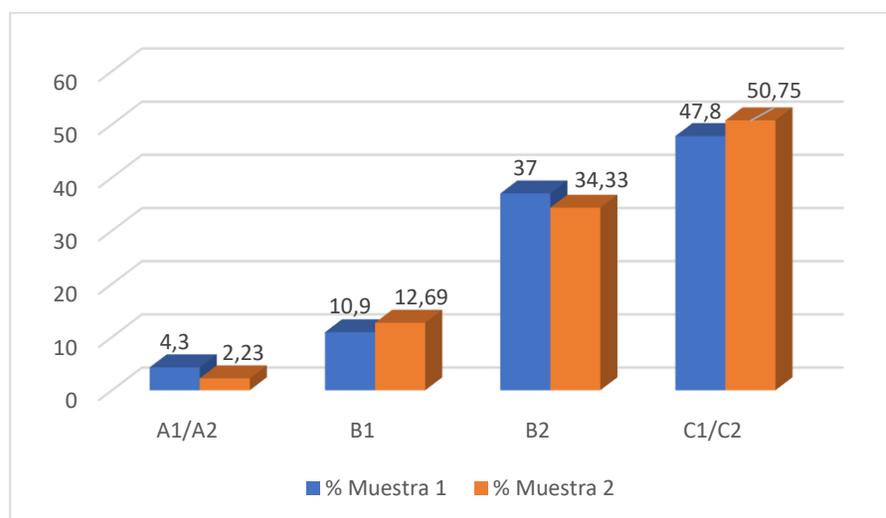


Figura 11: Nivel MCER del primer idioma extranjero acreditado según la muestra.

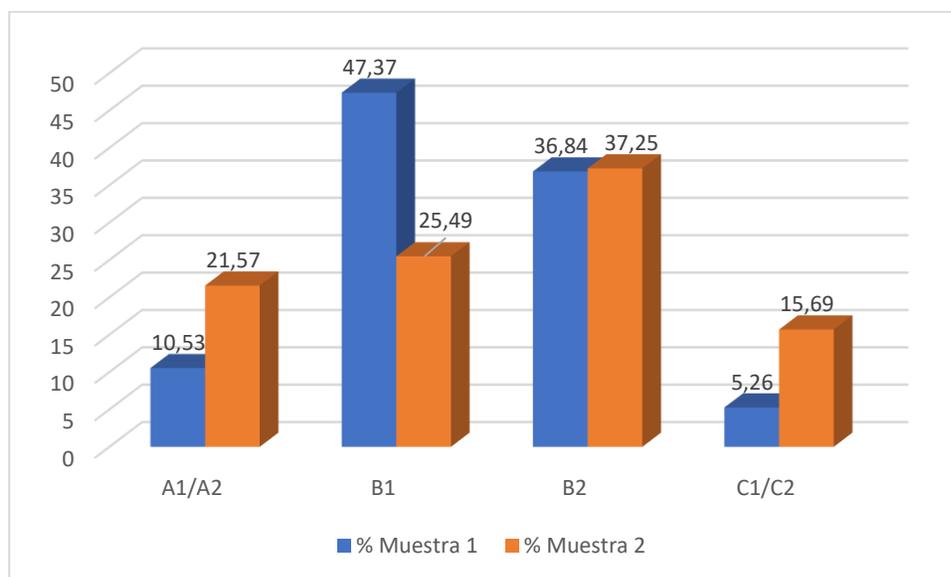
3.1.8. Segundo idioma extranjero y nivel MCER

En este segundo ítem referente a los idiomas hemos considerado un segundo idioma extranjero certificado oficialmente, evidentemente también de respuesta no obligatoria. Los resultados quedan reflejados en la Tabla 22 a continuación.

Tabla 22*Segundo idioma extranjero certificado oficialmente*

Idioma	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Francés	9	19,56	31	21,99
Alemán	6	13,04	7	4,96
Italiano	2	4,35	7	4,96
Inglés	2	4,35	5	3,55
Neerlandés	--	--	1	0,71
Sin 2º Idioma	27	58,70	90	63,83
Total	46	100,00	141	100,00

Al igual que anteriormente, en la Figura 12 añadimos el nivel MCER de los segundos idiomas acreditados utilizando la misma clasificación. Se aprecia el Francés como segundo idioma con unos índices mucho más elevados frente a los otros idiomas considerados. Además, en relación con el nivel MCER de dicho segundo idioma podemos apreciar una baja de un nivel en la escala siendo predominantes los niveles intermedios B1/B2.

**Figura 12:** Nivel MCER del segundo idioma extranjero acreditado según la muestra.

BLOQUE 2: Conocimiento sobre el tema (general y específico) y opinión

3.1.9. Formación permanente del profesorado: percepción inicial

Específicamente en los ítems 10 y 13 respectivamente de los cuestionarios aplicados (asesorías/participantes) se incluyó esta cuestión para evidenciar la idea inicial de los sujetos encuestados ante la temática de la formación permanente del profesorado.

Los datos obtenidos se recogen en la Tabla 23 donde podemos observar que la percepción modal se ajusta a la opción “un deber y un derecho” de acuerdo con la legislación vigente. Anotemos también que ningún sujeto de la muestra 1 ha optado por la opción otras (indique cual) y los que han incluido dicha opción en la muestra 2 proponen respuestas asimilables a las opciones anteriores como pueden ser: “un deber, un derecho y una obligación” en consonancia con la opción más apuntada o por otro lado “parte del sistema educativo” asimilable a la opción de “Un derecho”.

Tabla 23

Percepción inicial de la formación permanente del profesorado

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Un deber	2	4,35	6	4,26
Un derecho	2	4,35	9	6,38
Un deber y un derecho	42	91,30	123	87,23
Otras	0	0,00	3	2,13
Total	46	100,00	141	100,00

Posteriormente, en el ítem 12 consideramos la relación entre formación permanente y la mejora del sistema educativo. Obtenemos claramente una opinión positiva al respecto englobando la opción más favorable alrededor del 80% de las respuestas de los encuestados como podemos apreciar tanto en la Tabla 24 como en la Figura 13 posteriormente.

Tabla 24

Contribución de la formación permanente a la mejora del sistema educativo

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	40	86,96	118	83,69
De acuerdo	5	10,87	22	15,60
En desacuerdo	0	0,0	1	0,71
Completamente en desacuerdo	1	2,17	0	0,00
Total	46	100,00	141	100,00

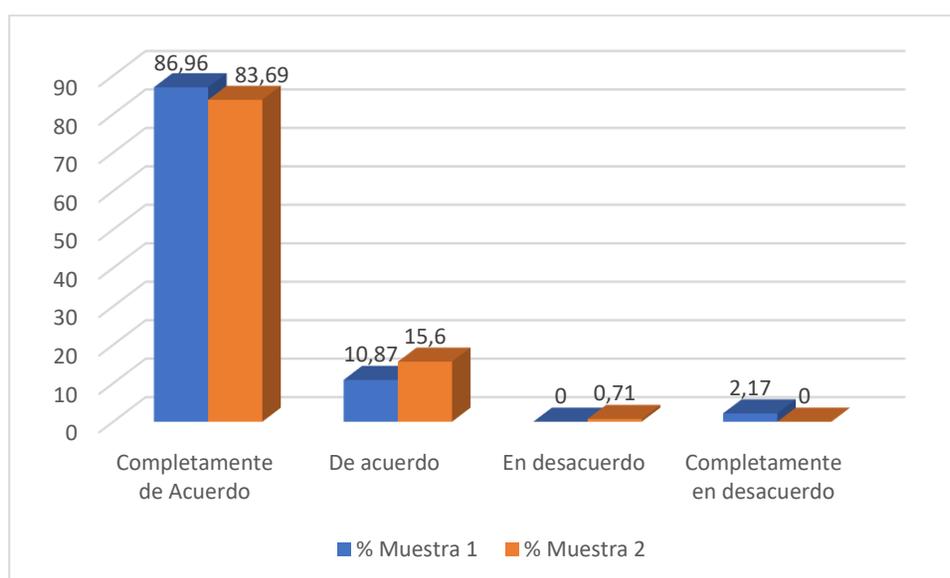


Figura 13: Contribución de la formación permanente a la mejora de sistema educativo.

3.1.10. Actividades: tipologías, demanda y temáticas

Comenzamos este epígrafe teniendo en consideración el ítem 24 (muestra 1) y el ítem 27 (muestra 2). Esta cuestión nos presenta la visión en ambos perfiles de cada muestra sobre cómo siguen considerando los participantes la forma de participación base que debería predominar en los cursos estructurados ofrecidos en la formación permanente de los docentes en nuestro país. Además, permitimos múltiples respuestas en ambos ítems mediante la opción marque todas las que

considere. Observamos una clara disparidad en la muestra de asesores y expertos frente a la muestra de participantes en proyectos. Apoyando los primeros la enseñanza semipresencial/mixta de manera muy tajante (60%), mientras que en los segundos la enseñanza presencial tradicional es el valor modal pero tan solo con un 48,6% seguido por la modalidad mixta al 43,02% como podemos observar en la Tabla 25 y Figura 14 a continuación.

Tabla 25

Forma de participación para la realización de cursos estructurados en España

Modalidad	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Presencial	17	26,15	87	48,60
Semipresencial/Mixta	39	60,00	77	43,02
A distancia	9	13,85	15	8,38
Total	65	100,00	179	100,00

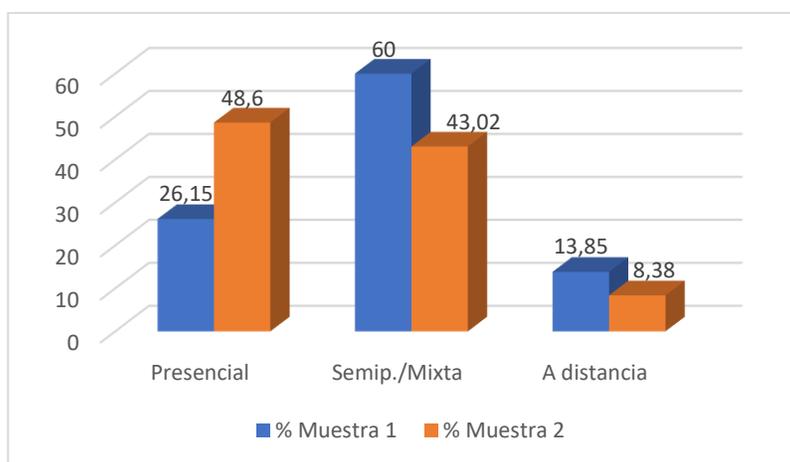


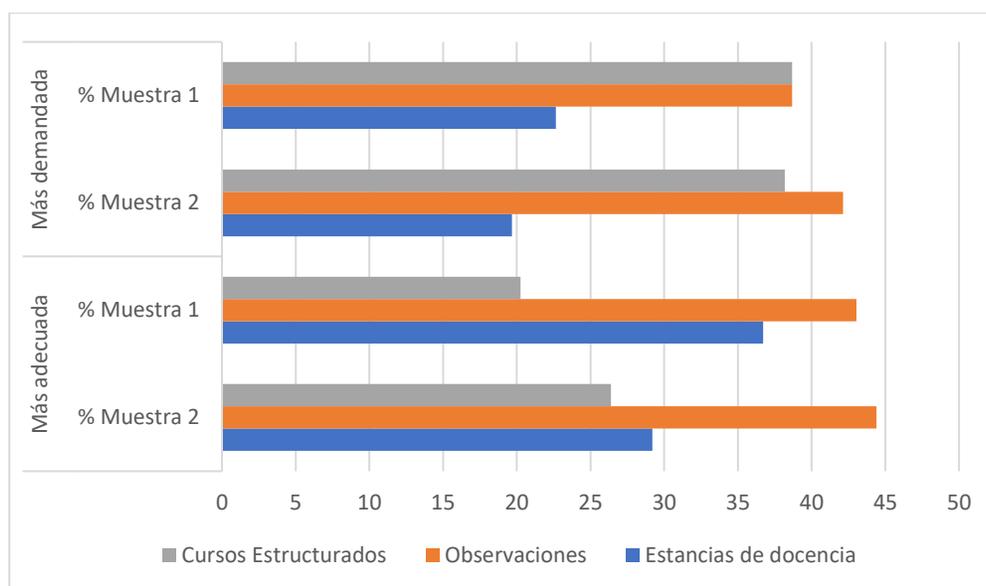
Figura 14: Forma de participación para la realización de cursos estructurados en España

A continuación, consideramos los ítems 12, 13 y 14 de la primera muestra y 15, 16 y 17 de la segunda. En primer lugar, debemos señalar que estos ítems también permiten responder más de una opción siendo las tipologías base: cursos estructurados, observaciones y estancias de docencia las opciones en los dos primeros ítems y una variedad de temáticas primeramente presentadas más la opción otras (indique cual) en el restante. El resultado lo vemos de partida en la Tabla 26.

Tabla 26*Tipología de actividades más demandadas/ade cuadas*

Actividad	Más demandada				Más adecuada			
	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Cursos Estructurados	29	38,67	97	38,19	16	20,25	66	26,40
Observaciones	29	38,67	107	42,13	34	43,04	111	44,40
Estancias de docencia	17	22,66	50	19,68	29	36,71	73	29,20
Total	75	100,00	254	100,00	79	100,00	250	100,00

Como podemos observar, en ambas muestras primeramente como actividades demandadas se consideran las de las dos primeras tipologías, quedando las estancias como las que menos. Por otra parte, hay una clara unificación de criterios en considerar las más adecuadas como las observaciones en ambas muestras, quedando las estancias en segundo lugar y por último los cursos estructurados. Esto nos recuerda la importancia de ese cambio de tendencia en la solicitud no ya solo y exclusivamente de cursos estructurados en el exterior, debemos tender hacia actividades de mayor impacto como son las observaciones y las estancias de docencia. En la Figura 15 que presentamos posteriormente apreciamos todo ello de manera visual.

**Figura 15:** Tipologías de actividades más demandadas/ade cuadas.

Si consideramos ahora la temática recomendada para dichas actividades obtenidas mediante los ítems 14 y 17 respectivamente en la primera y segunda muestra obtenemos los siguientes resultados de la toma de datos tal y como describimos en la Tabla 27.

Tabla 27

Temáticas más solicitadas – actividades KA101

Temática	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Lenguas extranjeras	32	30,48	88	29,63
Metodologías	43	40,95	127	42,76
Convivencia	9	8,57	36	12,12
Atención al alumnado con NEE	12	11,43	33	11,11
Otras	9	8,57	13	4,38
Total	105	100,00	297	100,00

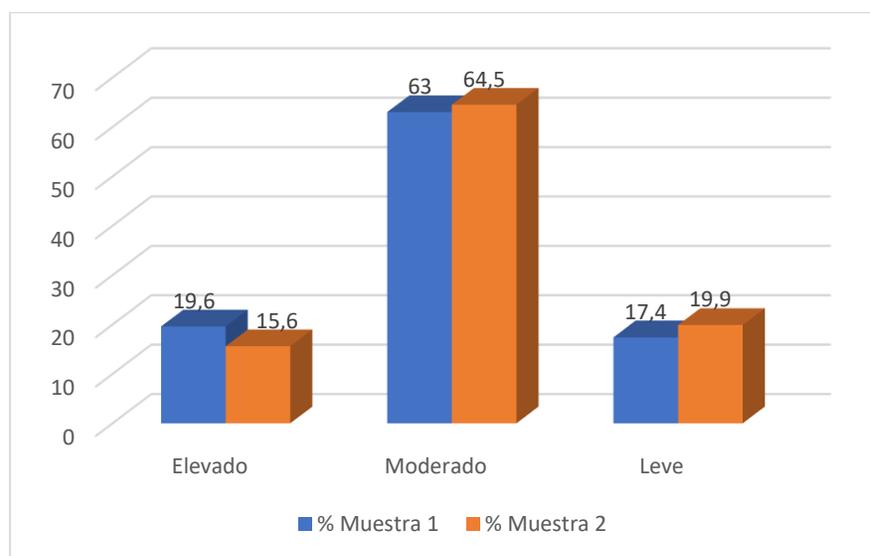
Apreciamos una clara tendencia de opinión positiva hacia las dos primeras temáticas propuestas. Además, debemos comentar que la parte abierta de la respuesta, en la que se han incluido 9 respuestas incluye propuestas que se pueden asimilar al apartado de metodologías como son aquellas relacionadas con las TIC o relacionadas con aspectos de convivencia como la multiculturalidad.

3.1.11. Apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo

El análisis de los valores medios correspondientes a los ítems 15, 16 y 17 de la muestra 1 y los ítems 18,19 y 20 de la muestra 2, muestran como valor modal común en cuanto al grado de apoyo “un apoyo moderado” con porcentajes similares del 63% y 64,5%. Presentamos en la Tabla 28 y Figura 16 dichos datos.

Tabla 28*Apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo*

Grado de apoyo	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Elevado	9	19,6	22	15,6
Moderado	29	63,0	91	64,5
Leve	8	17,4	28	19,9
Total	46	100,0	141	100,0

**Figura 16:** Grado de apoyo por parte de la administración educativa.

3.1.12. Condicionantes para la realización de actividades KA101

Uno de los aspectos que pueden condicionar de partida la puesta en marcha de proyectos de formación permanente del profesorado Erasmus+ KA101 son aquellos referentes a la concesión o no de la autorización previa por parte de la administración educativa o el propio equipo directivo del centro del permiso de asistencia para la realización de las actividades, sobre todo si estas tienen lugar durante el periodo lectivo del calendario escolar por los problemas que puede generar en el centro de origen sobre todo por la no sustitución de los docentes. En los ítems 18 y 19 (muestra 1),

21 y 22 (muestra 2) estudiamos dicha cuestión en su fase inicial donde observamos en la Tabla 29 que modalmente la “No sustitución del docente” predomina tanto a ambos niveles como en ambas muestras, siendo a nivel de centro más acusada que a nivel de la propia administración. Recordemos que, como norma general, las autorizaciones de este tipo son tramitadas primero a nivel de centro por la dirección que elabora el correspondiente informe favorable/desfavorable antes de ser enviadas a la administración educativa correspondiente.

Tabla 29

Condicionantes para la no autorización de asistencia a actividades KA101

Motivo	A nivel administración				A nivel de centro			
	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Duración Excesiva	6	13,05	14	9,93	3	6,52	7	4,96
No sustitución del docente	18	39,13	70	49,65	35	76,09	86	61,00
Presupuestaria	11	23,91	25	17,73	3	6,52	8	5,67
Fecha de realización	0	0,00	7	4,96	0	0,00	17	12,06
No se plantea esta situación	11	23,91	25	17,73	5	10,87	23	16,31
Total	46	100,00	141	100,00	46	100,00	141	100,00

La interpretación es más apreciable en la Figura 17 a continuación.

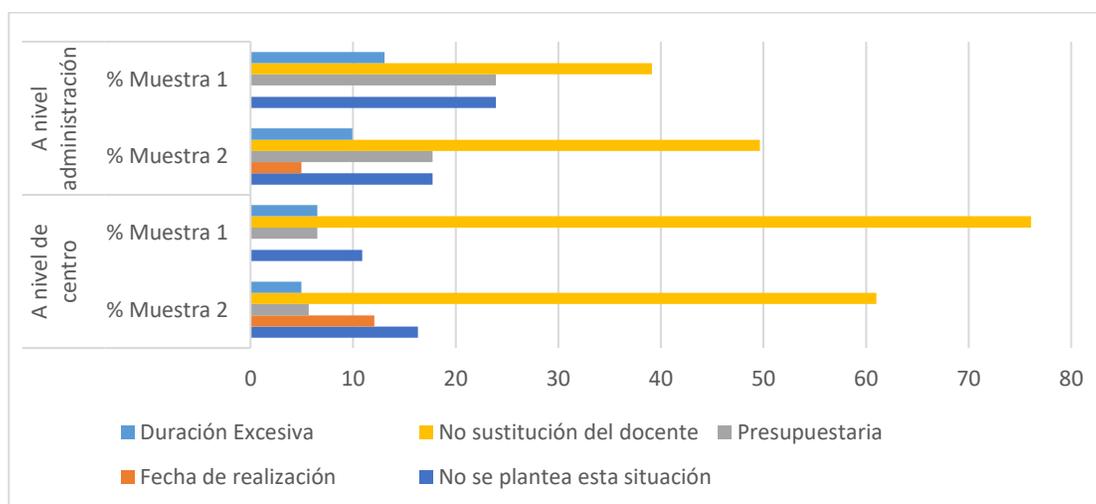


Figura 17: Condicionantes de no autorización de asistencia a actividades KA101.

Como hemos podido ver, la no sustitución del docente puede condicionar el desarrollo de estas actividades sobre todo si se realizan en periodos lectivos del calendario escolar. En los dos ítems siguientes encuestamos a los sujetos sobre dicha cuestión y si esta medida condiciona la tipología de actividad elegida pues recordemos que hay cursos estructurados que se pueden realizar en periodos no lectivos (vacaciones) mientras que las observaciones y las estancias de docencia exigen realizarse en periodos lectivos sobre todo en los países del programa cuyo calendario escolar es similar al español.

Ambas cuestiones se plantean en los dos cuestionarios bajo los ítems 20 y 21 (muestra 1), 23 y 24 (muestra 2).

En la Tabla 30 podemos observar que la opinión modal refleja que dicha afirmación no debe ser un condicionante y aunque la postura “En desacuerdo” es lo más seleccionado la opción “completamente en desacuerdo” también aglutina un elevado número de respuestas. Acompañamos dicha tabla con la Figura 18 como representación.

Tabla 30

Realización de las actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	2	4,4	0	0,0
De acuerdo	6	13,0	32	22,7
En desacuerdo	29	63,0	79	56,0
Completamente en desacuerdo	9	19,6	30	21,3
Total	46	100,0	141	100,0

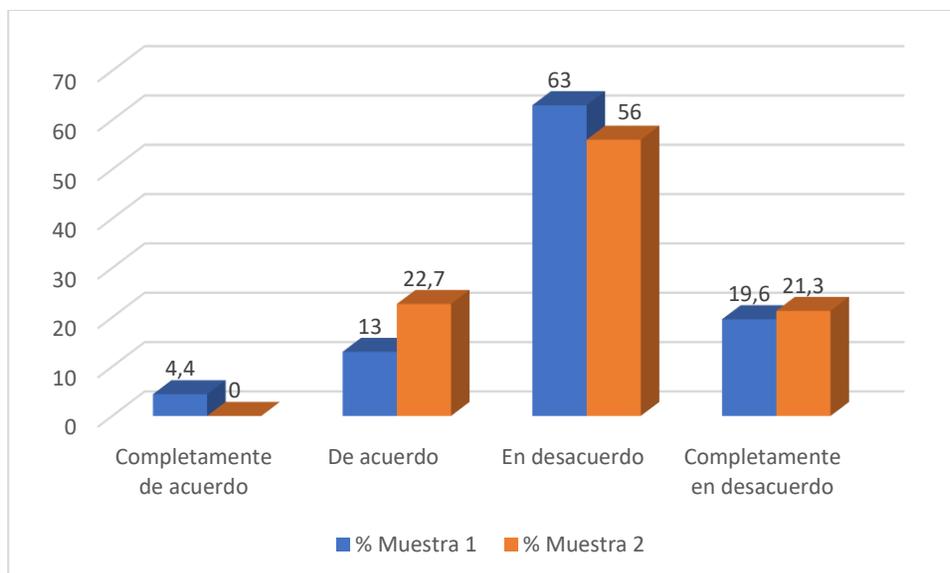


Figura 18: Realización de las actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar.

A la vista de lo anterior, considerando a la vez dichas respuestas como negativas hacia la afirmación, estas supondrían porcentajes que rondan el 80% del total en ambas muestras como podemos ver en la Figura 19 a continuación.

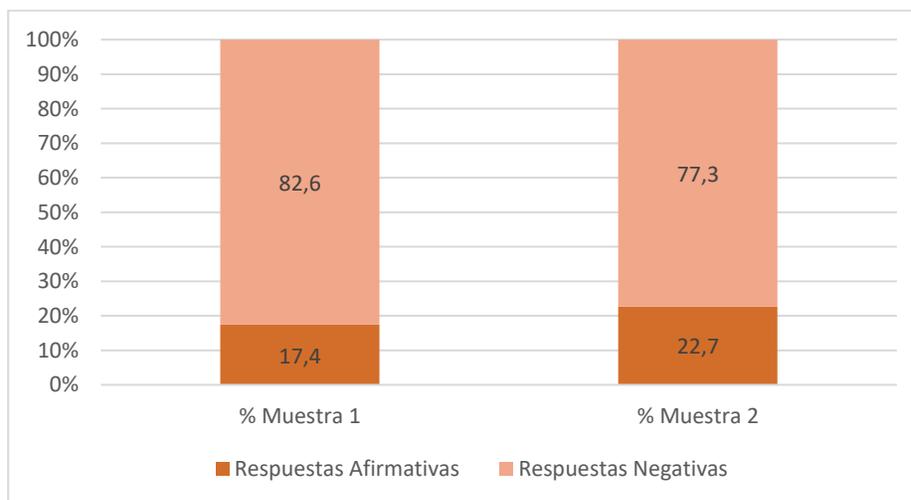


Figura 19: Comparativa respuestas afirmativas/negativas respecto a la realización de las actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar.

Apreciamos un claro y unánime rechazo a la realización de actividades formativas en periodos vacacionales. Por tanto, estas actividades formativas, consideradas como un deber que redundaría en la mejora del sistema educativo no deberían realizarse en periodos de tiempo libre no aplicables a su jornada laboral.

Finalmente, queda incidir en el aspecto de si la realización de actividades en periodos no lectivos condiciona la tipología de actividad elegida. Es decir, si se favorece por tanto la realización de cursos estructurados en lugar de otras actividades de mayor impacto como pueden ser las observaciones o estancias de docencia. En este sentido es claro la opinión de que la elección de fechas condiciona la elección como vemos en los datos asociados en la Tabla 31 a continuación.

Tabla 31

La realización de actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar condiciona la tipología de actividad seleccionada

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	17	37,0	54	38,3
De acuerdo	23	50,0	66	46,8
En desacuerdo	4	8,7	20	14,2
Completamente en desacuerdo	2	4,3	1	0,7
Total	46	100,0	141	100,0

Las respuestas a favor de la afirmación se agrupan modalmente en “De acuerdo” con un 50% y 46,8% respectivamente en cada muestra. Además, las respuestas positivas hacia la afirmación (incluyendo las opciones “Completamente de acuerdo” y “De acuerdo) engloban un 87% y un 85,1% respectivamente del total de respuestas tal y como representamos en las Figuras 20 y 21 respectivamente.

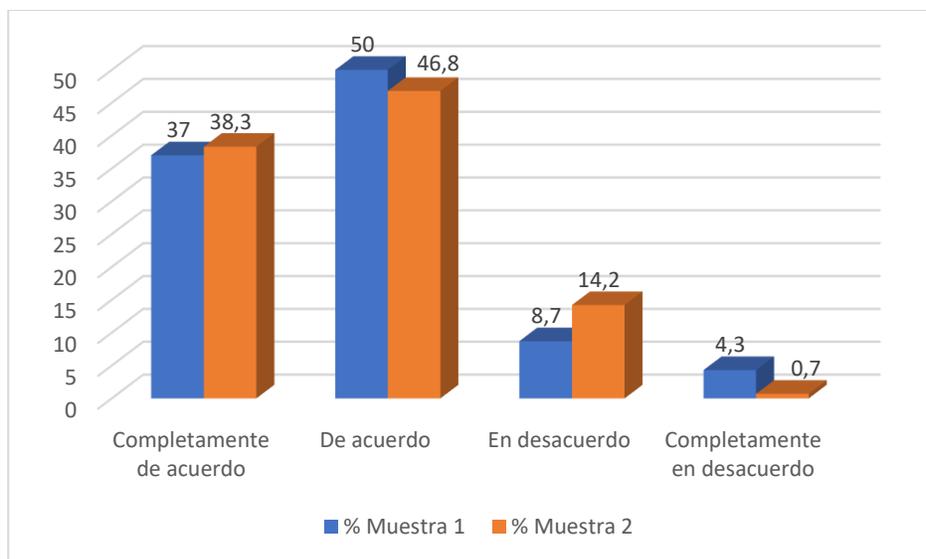


Figura 20: La realización de las actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar condiciona la tipología de actividad elegida.

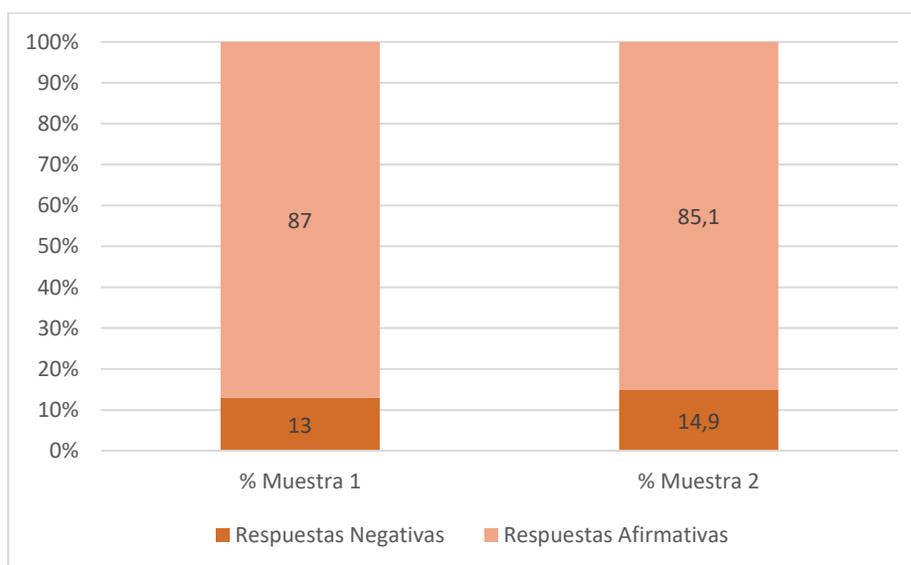


Figura 21: Comparativa respuestas negativas/afirmativas respecto a si la realización de las actividades de movilidad en periodos no lectivos del calendario escolar condiciona le elección de su tipología.

3.1.13. Reconocimiento de la formación realizada

En este apartado hemos considerado la opinión del participante en referencia al reconocimiento oficial por parte de su administración educativa de la formación permanente y de la formación generada a través de los proyectos Erasmus+.

Como hemos visto en el primer capítulo, muchas comunidades autónomas ya consideran normativa específica para valorar la participación en los proyectos Erasmus+ en sus diferentes tipologías de actividades. No obstante, echamos en falta una norma estatal común que concentre e iguale todas las actuaciones ya que, tal y como se trata en la actualidad, hay claras diferencias y desproporción entre los diferentes territorios.

En un primer ítem (22 muestra 1, 25 muestra 2) planteamos una cuestión general sobre la inclusión de actividades de formación permanente en el horario semanal del profesorado. Esta situación ya se cumple en otros sistemas educativos que establecen parte del horario semanal como exclusivo para la formación permanente.

Los resultados acerca de esta cuestión los mostramos en la Tabla 32 con una clara respuesta positiva a la cuestión en ambas muestras, siendo la moda la opción “completamente de acuerdo” seguida de la siguiente respuesta positiva superando, ambas respuestas positivas el 90%.

Estos porcentajes no hacen más que reforzar la afirmación y los datos obtenidos en el apartado 2.4 previo y más concretamente en la Tabla 30 y Figura 18 en relación con la no realización de estas modalidades de actividades de formación permanente en el exterior en periodos no lectivos del calendario escolar.

Tabla 32*Inclusión de las horas dedicadas a formación permanente en horario lectivo semanal docente*

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	25	54,3	82	58,2
De acuerdo	20	43,5	52	36,9
En desacuerdo	1	2,2	6	4,2
Completamente en desacuerdo	0	0,0	1	0,7
Total	46	100,0	141	100,0

Por otro lado, en el siguiente ítem de cada cuestionario hemos querido tratar la cuestión del documento Europass, dicho documento en muchos casos muy utilizado para la realización de movilidades no tiene validez a nivel nacional. En este caso, la respuesta a la cuestión si se debería considerar validado es contundente en ambas muestras como vemos en la Tabla 33 y con resultados similares a la cuestión anterior, es decir respuestas positivas hacia la afirmación en porcentajes que superan el 90%.

Tabla 33*Validez de Europass para el reconocimiento de horas de formación permanente*

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	23	50,0	102	72,3
De acuerdo	20	43,5	33	23,4
En desacuerdo	3	6,5	5	3,6
Completamente en desacuerdo	0	0,0	1	0,7
Total	46	100,0	141	100,0

3.1.14. Características de los proyectos KA101

Bajo este epígrafe trataremos aspectos que pueden considerarse fundamentales a la hora de solicitar o gestionar un proyecto de movilidad Erasmus+ KA101.

a) *Inclusión de actividades en origen pre y post movilidad*

En relación con las actividades de movilidad, una de las claves que siempre se tratan de transmitir por parte de la agencia nacional como parte importante de lo que se considera un proyecto de calidad es la necesidad de que el proyecto no se limite y se reduzca tan solo a las movilidades, es decir que incluya actividades de otro tipo en origen tanto previas como posteriores a la movilidad. Esta cuestión forma parte del ítem 25 (muestra 1) y el 28 (muestra 2).

En la Tabla 34 reflejamos los datos recabados en ambas muestras.

Tabla 34

Inclusión de actividades en origen pre y post movilidad

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	22	47,8	47	33,3
De acuerdo	23	50,0	67	47,5
En desacuerdo	1	2,3	25	17,7
Completamente en desacuerdo	0	0,0	2	1,5
Total	46	100,0	141	100,0

La postura a favor de dicho planteamiento es obvia en ambas muestras alcanzando las respuestas con tendencias negativas a la afirmación tan solo un 2,3% para la muestra de asesores/as y expertos/as y un 19% en la muestra de participantes. Observamos, por tanto, en este último colectivo una postura favorable globalmente, aunque en menor medida que en los perfiles

anteriores. En la Figura 22 podemos compararnos ambas muestras en función de la opinión de los sujetos participantes.

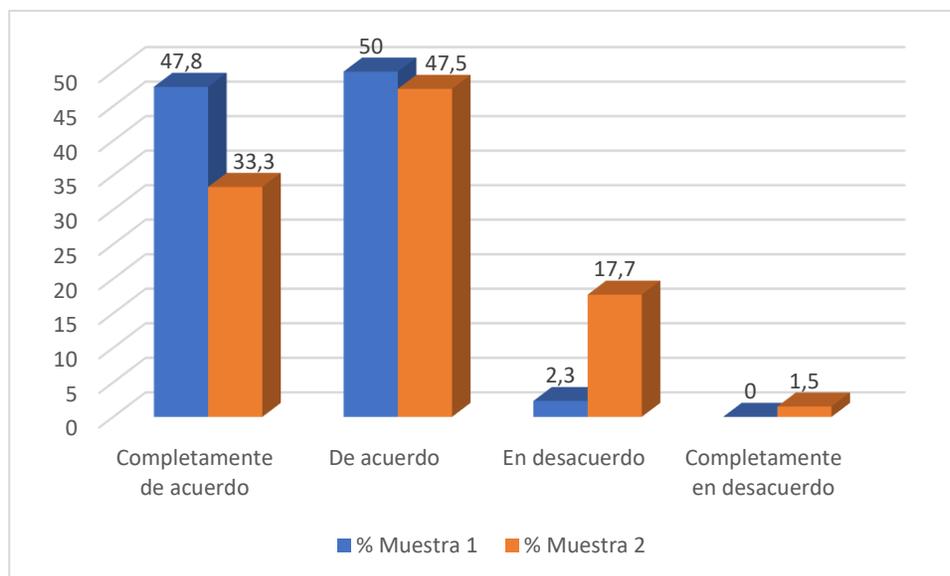


Figura 22: Inclusión de actividades en origen previas y posteriores a la movilidad.

b) Inclusión de otros perfiles elegibles en las movilidades

En este apartado tratamos la inclusión en los proyectos de movilidad KA101 de perfiles como son los miembros del equipo directivo (siempre recomendado por la agencia nacional) así como de otros perfiles no docentes de personal de la institución elegibles para participar en las movilidades, es decir aquellos que lo puedan solicitar bajo las condiciones establecidas por la convocatoria. Esta cuestión se plantea bajo diversas preguntas en ambos cuestionarios y quedan reflejadas en los ítems 26 al 28 (muestra 1) y 29 al 31 (muestra 2).

La opinión favorable en referencia a la participación de dichos perfiles es predominante en ambas muestras siendo el valor modal “De acuerdo” con porcentajes alrededor del 50% seguido por la opción más favorable “Completamente de acuerdo”, tal y como podemos visualizar en la Tabla 35.

Tabla 35

Inclusión de otros perfiles elegibles en las movilidades KA101

Opinión	Equipo directivo				Otro personal elegible			
	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	22	47,83	63	44,68	20	43,48	39	27,66
De acuerdo	23	50,00	66	46,81	24	52,17	82	58,16
En desacuerdo	1	2,17	12	8,51	2	4,35	13	9,22
Completamente en desacuerdo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	4,96
Total	46	100,00	141	100,00	46	100,00	141	100,00

En las Figuras 23 y 24 representamos gráficamente ambos resultados en función del perfil del que queremos recabar opinión, es decir, equipo directivo en el primer caso y otro personal elegible en el segundo.

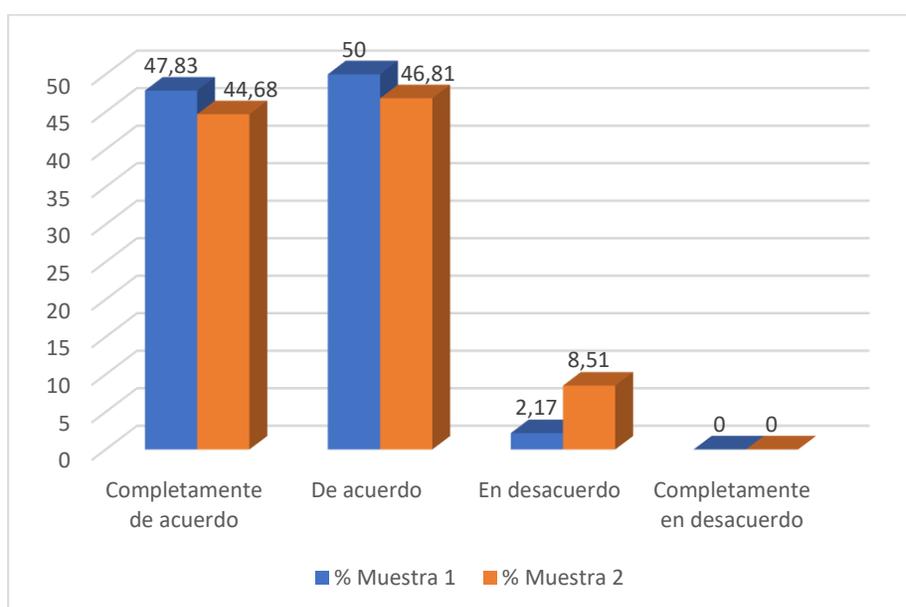


Figura 23: Inclusión de miembros del equipo directivo en movilidades KA101.

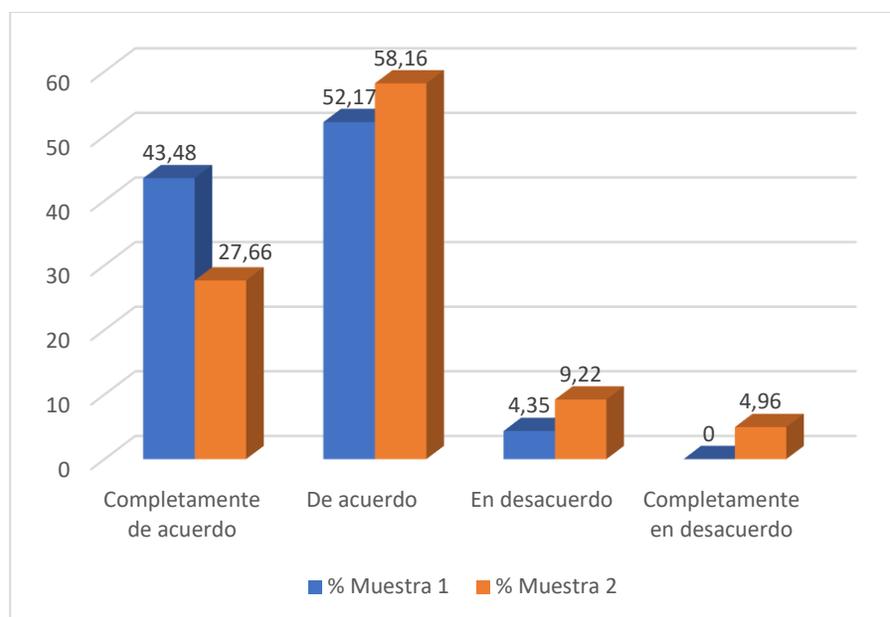


Figura 24: Inclusión de otro personal no docente elegible en movilidades KA101.

Para recabar más en profundidad datos sobre esta última cuestión se plantea a los participantes en el último ítem detallar este personal docente elegible mediante una pregunta semiabierta. Se plantean 4 opciones de partida más una opción bajo el epígrafe otras categorizada en variable cualitativa nominal. Por otra parte, se permite al encuestado/a de marcar todos los perfiles que deseen. El detalle de los resultados obtenidos lo reflejamos en la Tabla 36 y Figura 25 a continuación.

Tabla 36

Otros perfiles de participantes elegibles en movilidades KA101

Perfil	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Personal del equipo de orientación del centro	39	29,10	107	37,94
Inspector educativo del centro	33	24,63	49	17,38
Asesores de formación del centro	37	27,61	64	22,70
Miembros del Consejo Escolar del centro no docentes	23	17,17	44	15,60
Otros	2	1,49	18	6,38
Total	134	100,00	282	100,00

En la muestra 1 observamos una distribución alrededor de las tres primeras opciones cerradas mientras que en la segunda muestra la moda se decanta en la primera opción “personal del equipo de orientación del centro”.

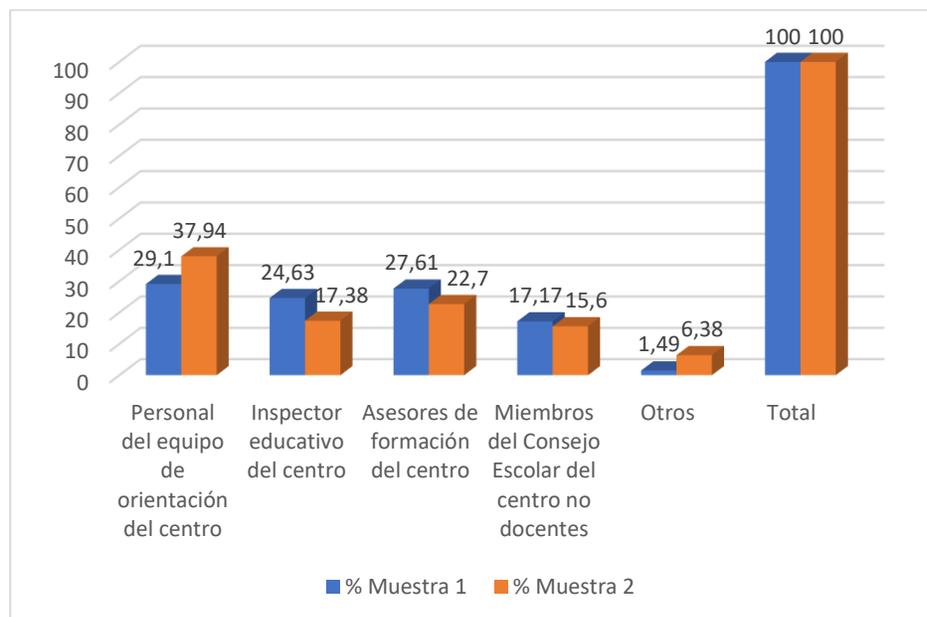


Figura 25: Otros perfiles no docentes de participantes elegible en movilidades KA101.

La información correspondiente a la opción “Otros” con un 1,49% en el ítem 28 de la muestra 1 y un 6,38% en el ítem 31 en la muestra 2 refleja porcentajes no significativos en ninguna de las dos muestras. Además, todas las respuestas son distintas y en ellas encontramos respuestas no válidas en ningún caso por tratarse de errores de introducción de datos en ese campo cuando no se quería cumplimentar o bien al considerarse personal docente como respuesta u otro personal no elegible en el programa en este tipo de proyectos: personal administrativo, laboral no admisible o alumnado.

c) Duración de los proyectos y actividades de movilidad

En primer lugar, si consideramos la duración del proyecto KA101 de formación permanente, observamos que de las opciones de elección posible planteadas en función de los periodos que son principalmente elegidos por los solicitantes de dichas propuestas.

Tal y como podemos observar en la Tabla 37 la moda se corresponde con la elección de una duración correspondiente a 2 años (24 meses) con porcentajes de un 39,13% y un 63,12% respectivamente en cada muestra.

Es interesante añadir que la siguiente opción en ambas muestras corresponde a la duración de 12 meses y que ambos resultados coinciden con los periodos de duración más comunes en proyectos KA101.

Paralelamente, en la primera muestra obtenemos una media de 18,39 meses con una desviación típica de 5 meses mientras que para la muestra 2 la media corresponde a 20,28 meses con una desviación típica de 5,12 meses.

Tabla 37

Duración recomendada para proyectos de movilidad KA101

Duración	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
12 meses	12	26,09	31	21,99
15 meses	6	13,04	9	6,38
18 meses	10	21,74	12	8,51
24 meses	18	39,13	89	63,12
Total	46	100,00	141	100,00

En la Figura 26 a continuación podemos visualizar mejor la comparativa de respuestas entre ambas muestras.

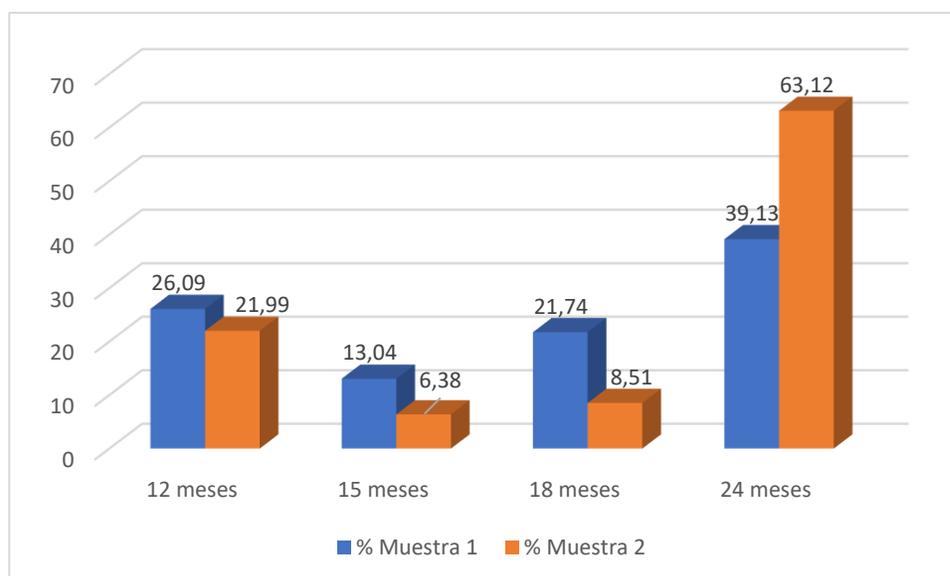


Figura 26: Duración recomendada para proyectos de movilidad KA101.

En este mismo apartado, consideramos la cuestión de la duración recomendada para cada tipología de actividad asociada a los proyectos. En la Tabla 38 mostramos los datos obtenidos.

Tabla 38

Duración recomendada para actividades de movilidad KA101

Duración	Curso Estructurado				Observación				Estancias de docencia			
	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1 semana	16	34,8	53	37,6	10	21,7	45	31,9	2	4,3	11	7,8
2 semanas	19	41,3	68	48,2	18	39,1	72	51,1	13	28,3	49	34,8
3 semanas	4	8,7	7	5,0	9	19,6	11	7,8	5	10,9	11	7,8
4 semanas	7	15,2	13	9,2	9	19,6	13	9,2	26	56,5	70	49,6
Total	46	100,0	141	100,0	46	100,0	141	100,0	46	100,0	141	100,0

Los resultados muestran datos interesantes ya que, para las dos primeras actividades, tanto cursos como observaciones la duración más considerada es “2 semanas”, 41,3% y 48,2% en el caso de cursos y 39,1% y 51,1% en relación con observaciones respectivamente en cada muestra, seguida por la opción de “1 semana” y en ello coinciden los dos perfiles que delimitan ambas muestras, tanto asesores/as y expertos/as como participantes. La coincidencia es también unánime en cuanto a la duración recomendada para una estancia de docencia siendo la opción de 4 semanas equivalente a “un mes” de duración la moda en ambas muestras con un 56,5% en la muestra 1 y un 49,6% en la muestra 2 como vemos reflejado a continuación en la Figura 27.

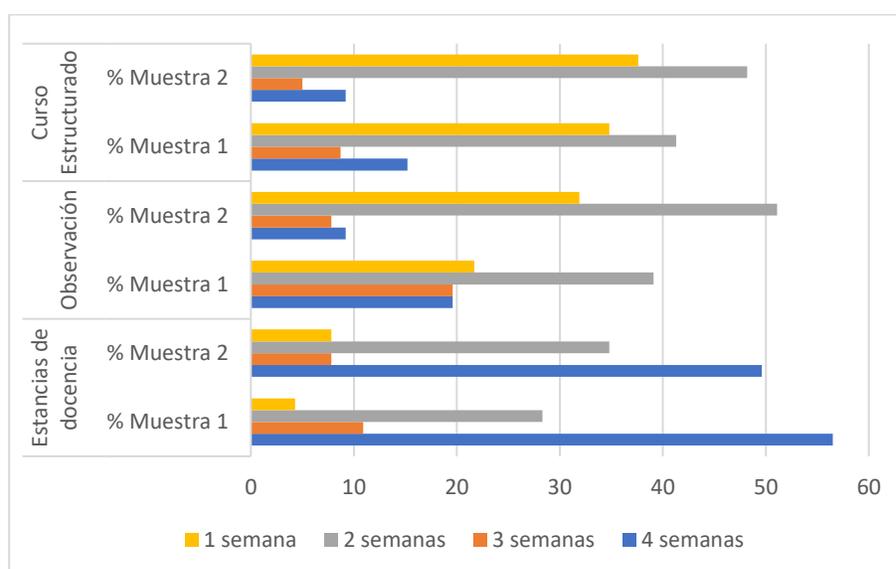


Figura 27: Duración recomendada para actividades de movilidad KA101.

Más concretamente, en función de cada tipología de actividad de movilidad:

- Cursos estructurados: media de 2,04 semanas con desviación típica (D.T.) de 1,03 semanas en la muestra 1 y media de 1,86 con D.T. 0,88 en la muestra 2.
- Observaciones: media de 2,37 semanas con D.T. de 1,04 semanas en la muestra 1 y media de 1,94 con D.T. 0,88 en la muestra 2.

- Estancias de docencia: media de 3,2 semanas, D.T. de 1 semana en la muestra 1 y media de 2,99 con D.T. 1,08 en la muestra 2.

d) Formación previa, mejora formativa y calidad

Con los siguientes ítems intentamos sondear aspectos importantes tales como la formación previa necesaria por parte del participante antes de realizar actividades de movilidad (ítems 33, 36 y 37 muestra 1 e ítems 36, 39 y 40 muestra 2), así como el impacto de la mejora formativa en los participantes (ítems 34 y 35 muestra 1 e ítems 37 y 38 muestra 2).

Se incluye además un ítem con respecto a la mejora de la calidad de los proyectos tras los años de evolución del programa (ítems 38 y 41 respectivamente).

En cuanto a la formación previa en origen los resultados obtenidos de los ítems 33 y 36 de cada muestra respectivamente arrojan los resultados que reflejamos en la Tabla 39 a continuación. Aunque la moda depende del perfil (muestra), siendo la opción “muy necesaria” con un 54,35% en el caso de asesores/as y expertos/as y en el caso de los participantes la opción “necesaria” con un 58,16%. Extraemos en ambos casos que, para los dos perfiles, siendo ambas afirmaciones positivas hacia dicha cuestión, se ejemplifica la necesidad de una formación previa en origen.

Tabla 39

Importancia de formación previa en origen

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Muy necesaria	25	54,35	47	33,33
Necesaria	19	41,30	82	58,16
Poco necesaria	2	4,35	9	6,38
No necesaria	0	0,00	3	2,13
Total	46	100,00	141	100,00

Por otra parte, en relación con formación previa otra de los aspectos importantes a tener en consideración es el relativo a la formación en idiomas previa de los participantes a la hora de realizar movilidades en el exterior que no sean exclusivamente de mejora lingüística, es decir, cursos estructurados de perfeccionamiento o de mejora de idiomas.

En este sentido siendo esta una cuestión que se plantea incluso a la hora de decidir los participantes en el propio proyecto se incluyeron los ítems específicos 36-37 y 39-40 en cada cuestionario en referencia a dicha cuestión.

En la Tabla 40 mostramos los resultados obtenidos en referencia al primero de cada uno de ellos que evidencian el total respaldo hacia la necesidad de un nivel de idiomas adecuado para poder acometer con éxito la actividad de movilidad obteniendo la opción “Completamente de acuerdo” porcentajes superiores al 60% en ambas muestras seguida de la otra opción positiva “De acuerdo” con porcentajes en el rango del 30%.

Teniendo todo ello en cuenta las respuestas afirmativas superan el 95% en ambas muestras con lo que podemos incidir en la importancia de esta cuestión.

Tabla 40

Importancia de un nivel adecuado en los idiomas a utilizar en las actividades de movilidad

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	30	65,22	87	61,70
De acuerdo	14	30,43	51	36,17
En desacuerdo	2	4,35	3	2,13
Completamente en desacuerdo	0	0,00	0	0,00
Total	46	100,00	141	100,00

Dado que esta respuesta se podía prever con anterioridad, el siguiente ítem plantea al participante en nuestro estudio que indique el nivel MCER mínimo necesario para acometer con éxito la actividad y así que suponga una mejora plausible en su formación. Los resultados agrupados en los niveles MCER ya conocidos y mencionados previamente se recogen en la Tabla 41 decantándose los perfiles de ambas muestras hacia el nivel B2 como el más adecuado (60,9% y 51,8% respectivamente) seguido por el nivel B1 en porcentajes alrededor del 30%.

Tabla 41

Nivel de idiomas recomendado para actividades de movilidad de mejora no lingüística

Nivel	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
A1/A2	1	2,2	12	8,5
B1	14	30,4	47	33,3
B2	28	60,9	73	51,8
C1/C2	3	6,5	9	6,4
Total	46	100,0	141	100,0

En la Figura 28 visualizamos la representación gráfica de los resultados obtenidos sobre el nivel MCER recomendado.

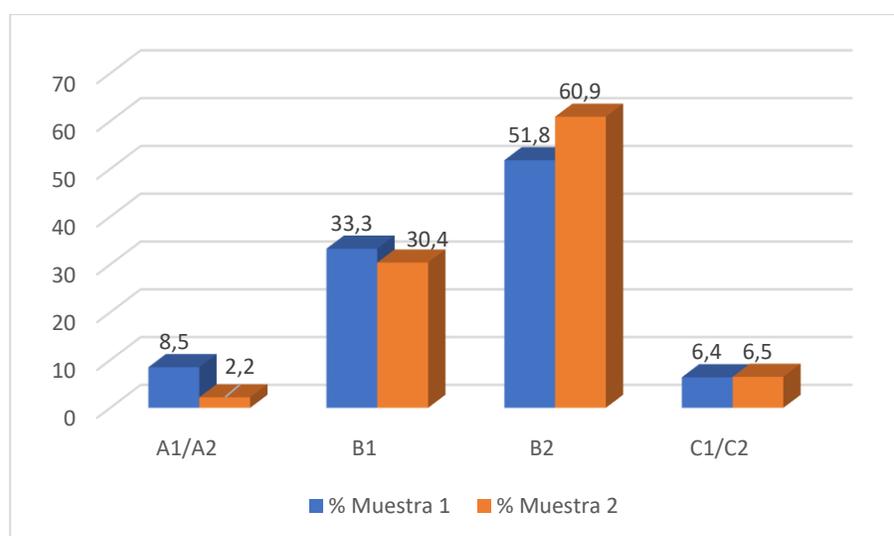


Figura 28: Nivel MCER recomendado para aprovechamiento de actividades de movilidad KA101 no de mejora lingüística.

Como segunda parte de este epígrafe pasamos a tratar el impacto de mejora formativa de los participantes en estas actividades de movilidad y lo hacemos considerando la tipología de cursos estructurados que es la más elegida desde los inicios del programa en 2014 distinguiendo además entre las temáticas más comunes que son aquellas relacionadas con la mejora lingüística de enseñanza de idiomas y de otras no relacionadas con ello.

Los resultados que se reflejan en la Tabla 42 muestran opiniones positivas y favorables en ambas temáticas para la tipología estudiada (cursos estructurados) siendo la moda para el caso de enseñanza de idiomas la primera la opción “De acuerdo” con un 52,2% mientras que para la muestra 2 la opción más favorable es “Completamente de acuerdo” con un 48,9% aunque muy cercana a la anterior.

En relación con otras temáticas la moda coincide en ambas muestras en “Completamente de acuerdo” con porcentajes 52,2% y 58,2% respectivamente como visualizamos también en la Figura 29.

Tabla 42

Temática de actividades de cursos estructurados y contribución a la mejora de las destrezas de los participantes

Opinión	Enseñanza de idiomas				Otra temática			
	Muestra 1		Muestra 2		Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	15	32,6	69	48,9	24	52,2	82	58,2
De acuerdo	24	52,2	66	46,8	21	45,7	55	39,0
En desacuerdo	6	13,0	6	4,3	1	2,1	4	2,8
Completamente en desacuerdo	1	2,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	46	100,0	141	100,0	46	100,0	141	100,0

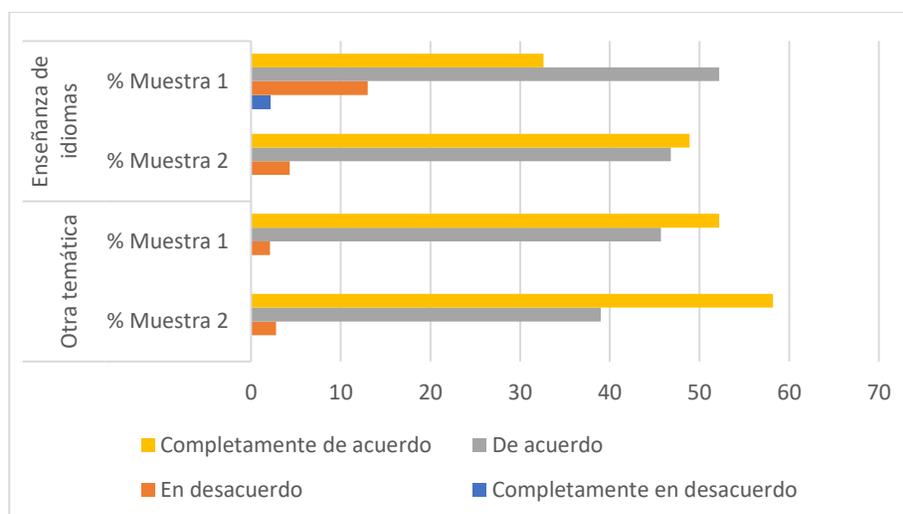


Figura 29: Temática de actividades de cursos estructurados y contribución a la mejora de las destrezas de los participantes.

Para finalizar, tenemos en cuenta la percepción de la mejora de la calidad de los proyectos derivados del programa y en esta acción a medida que el programa Erasmus+ se consolidaba a través de sus años de implantación. Los resultados obtenidos los reflejamos en la Tabla 43 siendo innegable la opción favorable hacia dicha cuestión con modas correspondientes a las dos opciones positivas en el caso de asesores/as y expertos (47,8%) y en al caso de participantes “De acuerdo” como moda con un 61% de las respuestas obtenidas seguido de un porcentaje de 36,9% en la opción más favorable. Además, las dos opciones negativas son comparativamente con el total de ambas muestras valores meramente residuales y anecdóticos como podemos visualizar en la Figura 30.

Tabla 43

Mejora de la calidad de los proyectos en relación con el desarrollo del programa Erasmus+

Opinión	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Completamente de acuerdo	22	47,8	52	36,9
De acuerdo	22	47,8	86	61,0
En desacuerdo	2	4,4	2	1,4
Completamente en desacuerdo	0	0,0	1	0,7
Total	46	100,00	141	100,00

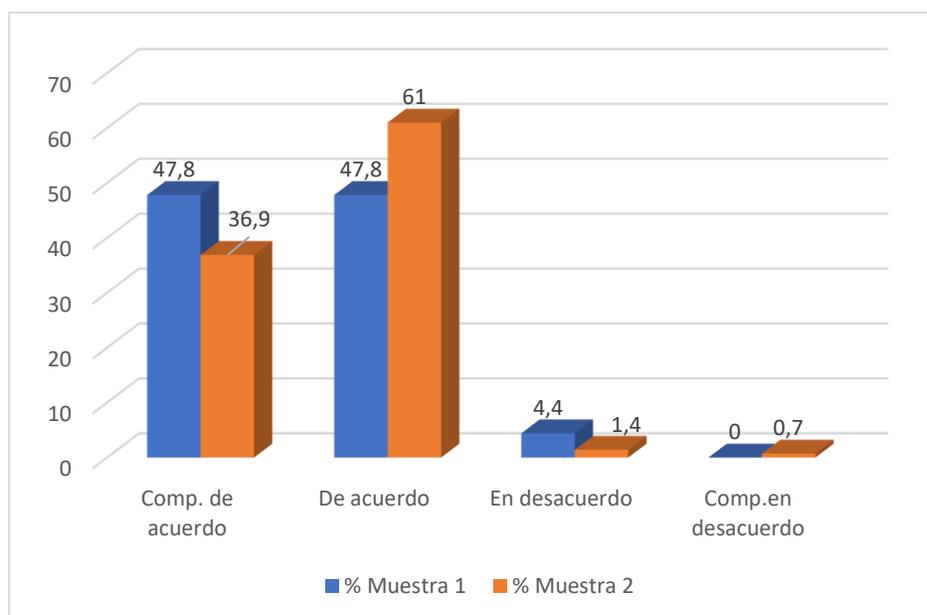


Figura 30: Mejora de la calidad de los proyectos en relación con los años de desarrollo del programa Erasmus+.

e) Promoción del programa por parte de las administraciones educativas

Como colofón final a este bloque 2, consideramos la opinión de los participantes en el estudio en referencia a la percepción que tienen de la necesidad de una mayor promoción o impulso de este tipo de programas por parte de las diferentes administraciones educativas a nivel estatal, autonómico o local para valorar si estas debieran fomentar más la participación en ellos. Analizando los valores medios que corresponden a los ítems 39, 40 y 41 del primer cuestionario relativo a la muestra de asesores/as y expertos/as y por otra parte los ítems 42, 43 y 44 del segundo cuestionario referente a participantes en proyectos KA101. Tal y como podemos observar en la Tabla 44 la moda obtenida como resultado en ambas muestras otorga a la opinión de una mayor promoción (grado de promoción necesario elevado) con valores porcentuales del 69,6 y 63,1 respectivamente. Posteriormente, en la Figura 31 vemos en representación el planteamiento

conjunto de ambas muestras hacia la necesidad de un mayor impulso a la promoción de estos programas.

Tabla 44

Impulso en la promoción de estos programas por parte de las administraciones educativas

Grado de promoción necesario	Muestra 1		Muestra 2	
	n	%	n	%
Elevado	32	69,6	89	63,1
Moderado	14	30,4	51	36,2
Leve	0	0,0	1	0,7
Total	46	100,0	141	100,0

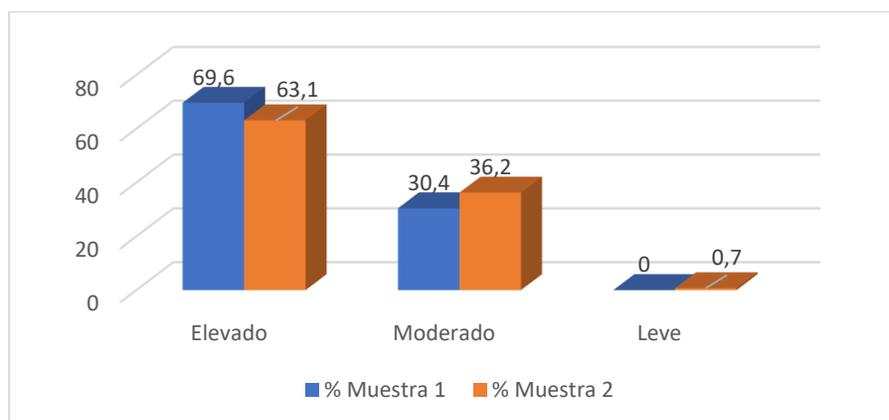


Figura 31: Grado de promoción necesario por parte de la administración educativa en esta tipología de programas.

3.1.15. Propuestas de mejora

Los ítems 42 y 45 respectivos de cada cuestionario reproducen una pregunta abierta opcional idéntica: “Indique que aspectos mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1”. Reproducimos en las Tablas 45 y 46 las respuestas obtenidas en función de cuatro ámbitos específicos diferenciados: mejoras en la gestión administrativa, respuesta a la problemática de la sustitución de los docentes participantes, apoyo y promoción de las administraciones educativas y finalmente, otras respuestas bajo el ámbito denominado “Otros”.

Tabla 45

Aspectos que mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1 (asesores/as y expertos/as)

Ámbito	n	%	Opinión del encuestado/a
Mejoras en la gestión administrativa	11	23,9%	<ul style="list-style-type: none"> - “Formularios de solicitud más exhaustivos donde el solicitante pueda presentar adecuadamente todos los aspectos relevantes de un proyecto”. - “Documentación relacionada con el proceso de solicitud”. - “Simplificación en la medida de lo posible los aspectos administrativos”. - “Flexibilidad en el empleo de la subvención: poder emplear, de forma justificada, fondos excedentes de un concepto para completar los gastos de otro”. - “Revisión de los plazos de presentación de solicitudes tanto para formarse en el programa como para las fechas límite de envío de solicitudes de participación para evitar su solapamiento”. - “Simplificar la presentación del proyecto para los centros”. - “Simplificación de los trámites administrativos”. - “La solicitud sigue siendo compleja para los centros”. - “Excesiva y farragosa burocracia que no invita a participar en estos proyectos”. - “Simplificación de la gestión de solicitud”. - “La cantidad de labor burocrática que se debe llevar a cabo para solicitar la financiación. Afortunadamente, con las nuevas modalidades KA120 y KA130 del nuevo programa Erasmus+ para centros acreditados, esta labor se ve reducida notablemente”.
Respuesta a la problemática de la sustitución de los docentes participantes	5	10,9%	<ul style="list-style-type: none"> - “Coordinación entre las diferentes autoridades educativas para que se pueda optar a cualquiera de las ofertas. Es interesante los períodos de docencia, pero imposible solicitarlos por falta de sustitución del docente que realiza la movilidad”. - “Dotación económica y disponibilidad en centros con sustitución del profesorado”. - “Sustitución automática de docentes que participan en las movilidades”. - “Proveer con fondos europeos a las administraciones autonómicas para ayudar a la cobertura del profesorado participante en las movilidades”. - “La sustitución del profesorado implicado es fundamental”.

Apoyo y promoción de las administraciones educativas	5	10,9%	<ul style="list-style-type: none"> - “Más información del programa Erasmus + desde la consejería de educación”. - “Mayor promoción de la acción KA1 y extender la red de instituciones que proveen formación”. - “Mayor fomento de las estancias de formación y períodos de docencia de larga duración”. - “Apoyo de las instituciones educativas, reduciendo obligatoriamente la carga lectiva al profesorado que coordina el programa. La reducción debería ser proporcional al número de proyectos coordinados y al número de movilidades que tienen cada uno de ellos”. - “Cada centro obligatoriamente debería presentar un proyecto y ser aprobado”.
	3	6,5%	<ul style="list-style-type: none"> - “Extender a Irlanda del Norte, Escocia y Gales si desean seguir participando como espacio asociado”. - “Seguimiento de las entidades proveedoras de cursos en cuanto a su catálogo de cursos ofrecido y sobre todo si se cumplen los acuerdos establecidos posteriormente de cara a los objetivos del proyecto”.
Respuestas totales	24	52,2%	
Total	46	100,0%	

En la Figura 32 a continuación presentamos el total de respuestas recabadas en función de los diferentes ámbitos.

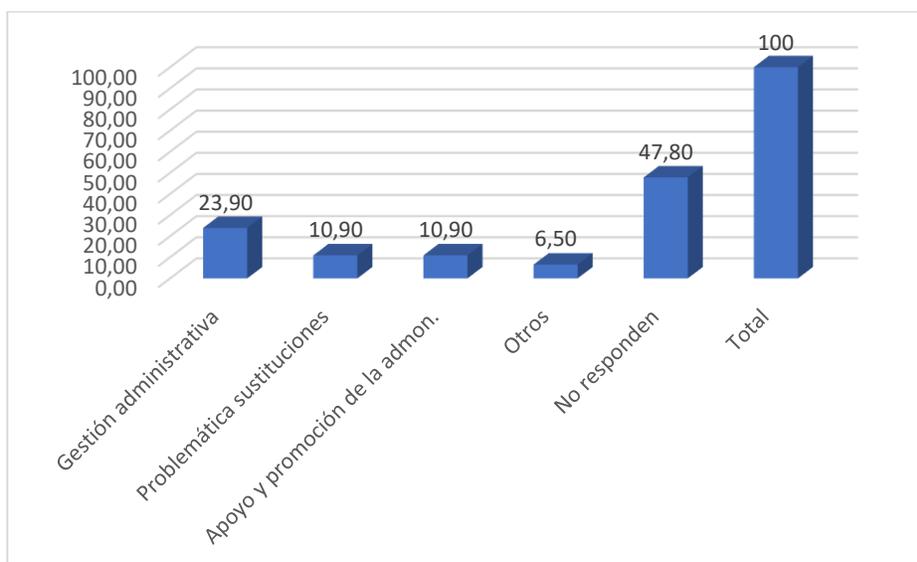


Figura 32: “Aspectos que mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1” (asesores/as y expertos/as).

Tabla 46*Aspectos que mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KAI (participantes)*

Ámbito	n	%	Opinión del encuestado/a
Mejoras en la gestión administrativa	19	13,5%	- “Menos burocracia”.
			- “La solicitud de participación es muy tediosa y repetitiva. Hay demasiada burocracia”.
			- “Que tenga menos burocracia”.
			- “Mejora de la subvención económica”.
			- “Minimizar la burocracia”.
			- “Se debería crear una base de datos oficial de centros en el extranjero en los que admiten docentes para impartir períodos de docencia o hacer job shadowing”.
			- “Simplificación de las tareas burocráticas”.
			- “Aumento de la cuantía de las ayudas a profesores y del tiempo de estancia financiado”.
			- “Mayor flexibilidad y heterogeneidad de las acciones”.
			- “Simplificar la redacción de la documentación, especialmente el formulario inicial y la memoria final”.
			- “Tramitación y justificación más sencillas e intuitivas”.
			- “Mayor facilidad administrativa a la hora de aportar justificaciones y documentación durante el trámite de inscripción en estancias”.
			- “Mayor facilidad a la hora realizar acuerdos y formalizar convenios por parte de las instituciones/empresas de origen y que acogen a profesorado en formación”.
			- “Apoyo en la búsqueda de centros extranjeros para realizar una observación o una docencia”.
			- “Rebajar la burocracia”.
			- “Excesiva burocracia”.
			- “Menos burocracia y que todas las administraciones trabajaran igual con respecto a la gestión presupuestaria”.
- “Simplificación de los formularios de solicitud”.			
- “Los formularios de solicitud y memorias menos farragosos”.			

<p>Respuesta a la problemática de la sustitución de los docentes participantes</p>	7	5,0%	<ul style="list-style-type: none"> - “Cobertura de profesorado para sustituir si fuera necesario”. - “Sustitución del profesorado durante su movilidad”. - “Cubrir las ausencias del profesorado implicado”. - “La sustitución en el centro del docente que vaya a realizar una movilidad dentro del programa Erasmus+”. - “Aportar más facilidades a la formación proporcionando un docente sustituto”. - “Poder utilizar parte del presupuesto hacia la sustitución del profesorado. Esa parte del presupuesto podía ser ingresada directamente por la Consejería de Educación de la comunidad autónoma de origen del docente a sustituir”. - “Sustituir a los profesores que están en las movilidades”. - “Más personal de asesoramiento”. - “Horas lectivas de reducción para los responsables de los proyectos en los centros”. - “Que las administraciones educativas autonómicas contemplen horas lectivas para la coordinación de este tipo de proyectos”.
<p>Apoyo y promoción de las administraciones educativas</p>	15	10,6%	<ul style="list-style-type: none"> - “Creación de la figura Coordinadores Erasmus+ con reconocimiento lectivo”. - “Inclusión en el horario personal semanal del coordinador del proyecto del tiempo dedicado a la redacción/gestión de proyectos”. - “Posibilidad de que la comunidad autónoma aporte un seguro común para los docentes que participan en las movilidades”. - “Reconocimiento de la labor del Coordinador del programa”. - “Reconocimiento en el horario lectivo para coordinador Erasmus+ en centros”. - “Repercusión en la carrera profesional de los docentes”. - “Asignación de tiempos de dedicación al programa dentro de la jornada laboral”. - “Reducción horaria por gestión del programa”. - “Dar formación más específica para plantear el proyecto y rellenar la solicitud”. - “Habría que aumentar el número de proyectos que se presentan desde los centros puesto que el programa funciona a la perfección”. - “La licencia para realizar la movilidad debería ser dada directamente por tener el proyecto aprobado y no por las diferentes administraciones. Las concesiones siguen criterios diferentes en las distintas administraciones. Este hecho obliga a programar la duración de las movilidades pensando en lo que la administración va a conceder y no en la necesidad temporal para cubrir el objetivo y un completo aprovechamiento”. - “Más ayudas y colaboración a nivel local y estatal”.

Otros	6	4,3%	<ul style="list-style-type: none"> - “Implicación del colectivo docente en los centros impulsada por el servicio de inspección educativa y los equipos directivos”. - “La formación no realizarla on line. Cuando sea posible que vuelva a ser presencial. Se aprende mucho más y se conoce a compañeros que han realizado movilidades con los que te pones en contacto y te ayudan bastante”. - “Mayor competencia y coherencia entre los evaluadores externos de las solicitudes”. - “Dotación de recursos económicos para implantar los programas observados en las movilidades que se consideren oportunos para el centro”. - “Más control de los centros de formación. Muchas de las formaciones no tienen un estándar de calidad suficiente y sólo se sabe cuando estás realizándolo. Hay organizaciones cuyo único fin es recaudatorio sin ningún tipo de calidad ni concreción en la formación”. - “Asegurarse que las entidades que ofrecen la impartición de los cursos de formación tengan formadores cualificados y ofrezcan cursos de calidad”.
Respuestas totales	47	33,4%	
Total	141	100,0%	

En la Figura 33 a continuación presentamos el total de respuestas recabadas para este segundo cuestionario en función de los diferentes ámbitos.

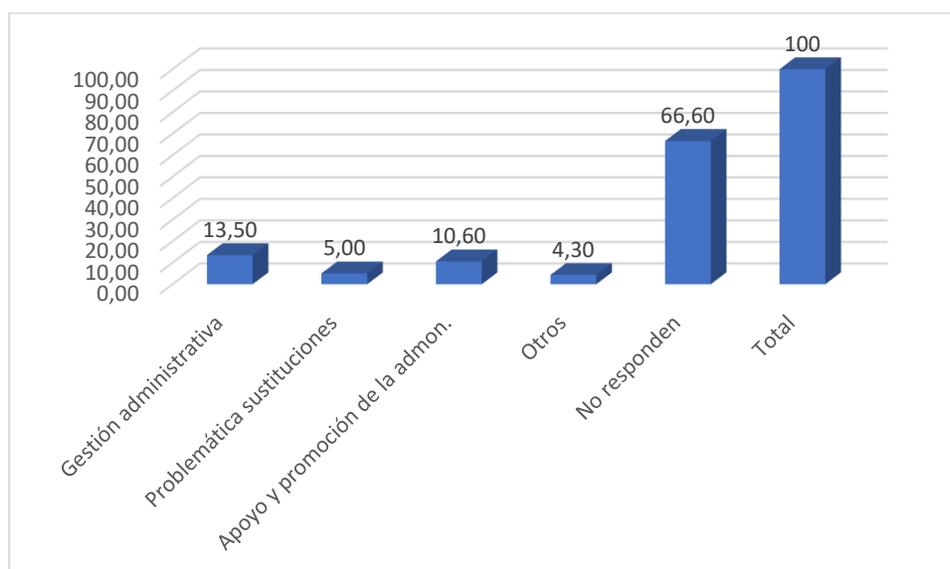


Figura 33: “Aspectos que mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1” (participantes).

Si observamos detenidamente las respuestas recabadas en ambas muestras los tres primeros ámbitos quedan perfectamente delimitados.

En el aspecto de gestión existe una clara preocupación en cuanto a la excesiva dificultad y burocracia requerida para simplemente considerar participar en estos programas. Si bien es cierto que el nuevo Erasmus+ que comienza este año 2021 ha mejorado bastante este aspecto y ahora los formularios de solicitud son mucho más agradables de cumplimentar sobre todo en extensión y aporte de datos. Lo que también es extensible a la documentación posterior a la hora de justificar tanto económicamente la subvención como todos los trámites intermedios y finales. Otro aspecto interesante que mencionar es la dificultad que encuentran muchos centros en encontrar centros similares para realizar las actividades de mayor calado (estancias de docencia y observaciones) pudiéndose crear una base de datos o red de centros central donde los centros podrían apuntarse para recibir o buscar socios más allá de las plataformas actuales cuya extensión y manejo quizás dificulta este proceso a niveles básicos.

El ámbito de la sustitución de los docentes en las movilidades es, tal y como se puede ver una problemática endémica que preocupa a todos los perfiles y que obliga incluso a delimitar las actividades a realizar. Por otra parte, en relación con el tercer ámbito delimitado y sobre todo en el colectivo que participa en las movilidades, es clara la preocupación por el reconocimiento a efectos tanto de reducción de carga horaria ya sea lectiva o complementaria en su horario lectivo semanal como de cara a su carrera profesional como mérito el reconocimiento de la figura de coordinación de estos programas o la participación en los mismos. Aunque como podemos ver esto ya se hace en algunas autonomías no está centralizado y estas respuestas no hacen más que reflejar la afirmación de que se produce un agravio comparativo en este aspecto entre docentes de uno y otros territorios. No olvidemos también que la aplicación de reducciones horarias dedicadas a esta tarea

queda en última instancia, incluso aunque la normativa autonómica lo estipule y regule, bajo el dictamen de las necesidades del servicio con lo que se suprime cuando se requiere a criterio del equipo directivo del centro. Todo ello puede perfectamente penalizar la participación en estos programas por lo que el apoyo de las administraciones educativas y del equipo directivo del centro es especialmente importante y necesario. Además, entre las opciones no categorizadas en los tres primeros ámbitos, bajo el apartado “Otros” queremos destacar la necesidad de mayor implicación de los centros para incentivar la participación en estos programas, el control a los proveedores de formación de cursos que en muchas ocasiones no cumplen con las expectativas originadas y esperadas o la vuelta a la formación presencial perdida con la pandemia de COVID-19 que llevaba a un mayor establecimiento de contactos y a la creación de una red de profesorado más viva y más estable que no es comparable a la que se pueda generar online.

Finalmente, en la Figura 34 podemos visualizar comparativamente el detalle conjunto para ambas muestras en relación con los ámbitos tratados.

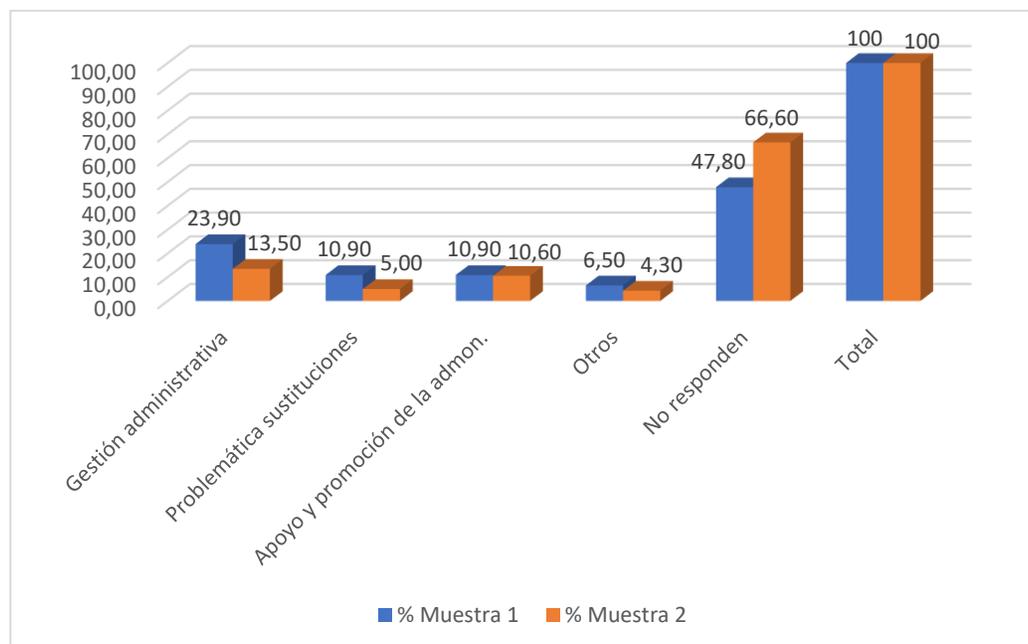


Figura 34: “Aspectos que mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1” (comparativa).

BLOQUE 3: Incidencia del Brexit y la Pandemia de COVID-19

En este último bloque del análisis descriptivo tomamos en consideración dos situaciones acaecidas durante los últimos años de duración del programa Erasmus+ y que han afectado de manera notable al desarrollo de la movilidad internacional. La salida de Reino Unido de la Unión Europea (Brexit) y la no participación en el programa Erasmus+ por la creación de uno propio y la pandemia global de COVID-19 que ha afectado de lleno a la movilidad internacional, clave en los programas como Erasmus+.

3.1.16. Incidencia del Brexit

En cada uno de los cuestionarios se ha incluido un ítem para establecer el nivel de afectación o impacto en los proyectos de la cuestión creada por el Brexit. Sobre todo, por la incertidumbre creada durante todos los años de negociación del proceso de salida y cuando aún había proyectos aprobados y subvencionados con movibilidades a Reino Unido concedidas.

En la Tabla 47 mostramos los datos recogidos referentes al ítem 43 (muestra 1) en referencia a la medición de impacto negativo sobre dichos proyectos y el propio programa en sí, como podemos observar la moda refleja un impacto medio con un 56,52%.

Tabla 47

Impacto negativo del Brexit en el programa y los proyectos KA1 (asesores/as y expertos/as)

Grado de impacto	n	%
Muy afectados	11	23,91
Medianamente afectados	26	56,52
Poco afectados	7	15,22
Nada afectados	2	4,35
Total	46	100,00

Si consideramos un nivel de impacto nulo como 0 mientras que los restantes niveles marcan la escala 1 (“Poco afectados”), 2 (“Medianamente afectados”) y 3 (“Muy afectados”) obtenemos un índice de impacto medio de 2 con una desviación típica de 0,76 lo que queda en consonancia con lo anterior.

Por otra parte, en la muestra 2 consideramos el ítem 46 que difiere un poco del equivalente en el cuestionario 1 al prever la posibilidad que los proyectos de los participantes no incluyeran movilidades a Reino Unido. Por ello se incluyeron tres opciones de respuesta sobre el impacto de esta situación reducidas a Sí, No y No aplicable, en la Tabla 48 visualizamos los resultados.

Tabla 48

Movilidades del proyecto afectadas a causa del Brexit (participantes)

Movilidades afectadas	n	%
Sí	51	36,2
No	57	40,4
No aplicable	33	23,4
Total	141	100,0

En este caso podemos recalcar que la moda se establece en el No con un 40,4% además de un 23,4% no aplicable con lo que podemos reflejar que en el caso de los participantes el impacto de esta situación no ha sido tan sustancial como en la opinión reflejada en los perfiles de la muestra 1.

3.1.17. Incidencia de la pandemia de COVID-19

Se establecen dos ítems similares a los del apartado anterior ítem 44 (muestra 1) e ítem 47 (muestra 2) que revelan los siguientes datos en las Tablas 49 y 50 a continuación.

Tabla 49

Impacto negativo de la pandemia de COVID-19 en el programa y los proyectos KAI (asesores/as y expertos/as)

Grado de impacto	n	%
Muy afectados	40	87
Medianamente afectados	6	13
Poco afectados	0	0
Nada afectados	0	0
Total	46	100

Para este caso es clara y seria la opinión derivada de su propia experiencia asesorando a los centros o como expertos en el programa. La moda queda en el impacto más negativo “Muy afectados” con un 87% de los encuestados. Además, si consideramos un nivel de impacto nulo como 0 mientras que los restantes niveles marcan la escala 1 (“Poco afectados”), 2 (“Medianamente afectados”) y 3 (“Muy afectados”) obtenemos un índice de impacto medio de 2,87 con una desviación típica de 0,34 en consonancia con el valor modal y un nivel de impacto bastante elevado.

Por otra parte como añadido a este ítem encuestamos a los participantes de la muestra 1 sobre la tipología de actividad de movilidad más afectada a su parecer y por su experiencia en este caso obteniendo los resultados representados en la Figura 35 donde se determinan todas afectadas.

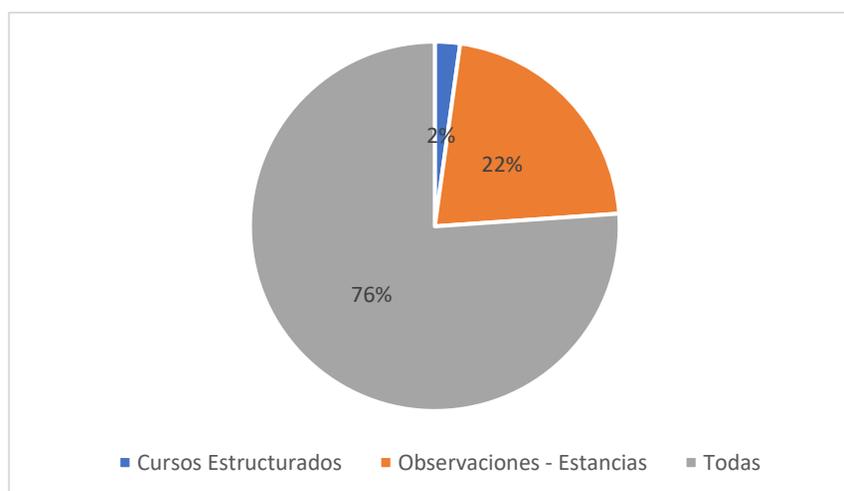


Figura 35: Tipologías de movilidades más afectadas por la incidencia del Covid-19.

Tabla 50

Movilidades del proyecto afectadas a causa de la pandemia de COVID-19 (participantes)

Movilidades afectadas	n	%
Sí	119	84,4
No	5	3,5
No aplicable	17	12,1
Total	141	100,0

Al contrario que con lo generado con el Brexit es clara la incidencia negativa de la pandemia en los proyectos de los participantes con un valor modal en el Sí con un 84,4% de las respuestas.

En la Figura 36 comparamos ambas situaciones en el caso de participantes donde observamos de forma palpable el impacto mucho más incipiente de la pandemia global respecto al Brexit.

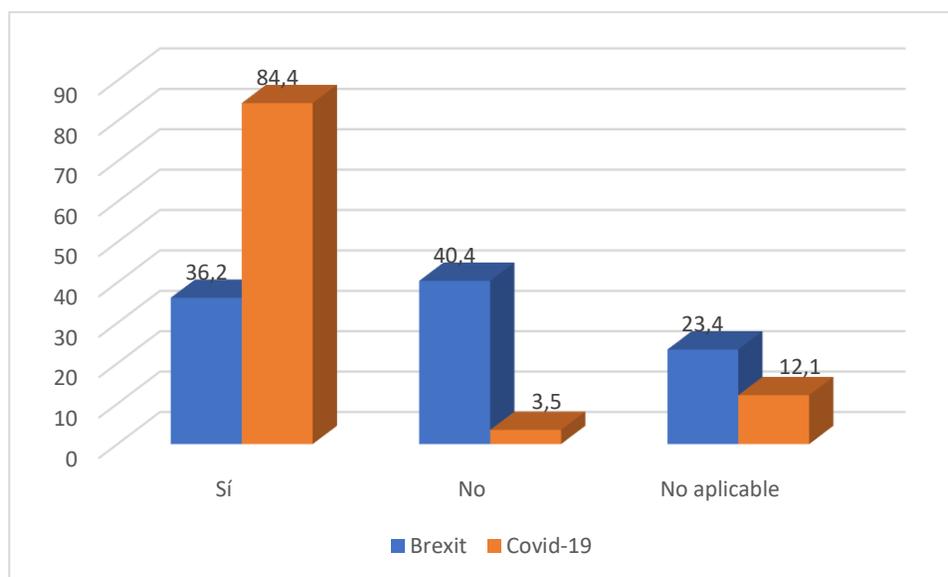


Figura 36: Comparativa incidencia del Brexit/Covid-19 en participantes en proyectos KA101 de las convocatorias 2017 a 2019.

Dado que podíamos esperar que dicha tendencia fuera la que hemos detallado se incluyeron en el segundo cuestionario dirigido a participantes otros ítems específicos que refieren a la petición de prórroga para finalizar el proyecto (ítem 48), cancelación de movilidades (ítem 49) y tipología

de actividades de movilidad canceladas (ítem 50). En la Tabla 51 analizamos los dos primeros aspectos previo al desglose por actividad donde observamos que tanto la mayoría de los proyectos donde es aplicable la situación ha solicitado prórroga con un 86,32% de los afectados, así como cancelación de movilidades con un 80,7% de los afectados por esta situación. Posteriormente visualizamos dichos datos en la Figura 37.

Tabla 51

Impacto en los proyectos de la pandemia de COVID-19: prórroga y cancelaciones de movilidades

Situación	Solicitud de prórroga		Cancelación de movilidades	
	n	%	n	%
Sí	101	71,63	92	65,25
No	16	11,35	22	15,60
No aplicable	24	17,02	27	19,15
Total	141	100,00	141	100,00

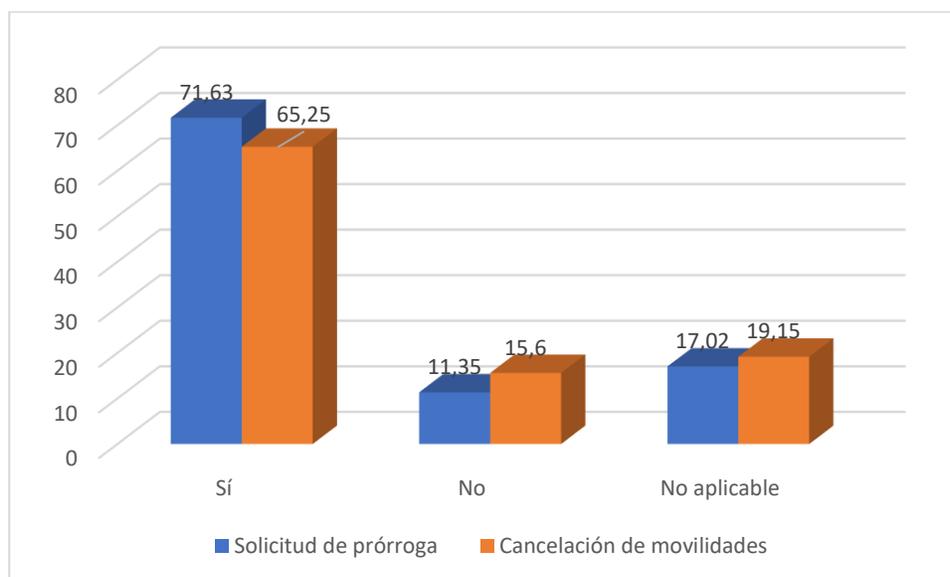


Figura 37: Solicitudes de prórroga y cancelación de movilidades en proyectos KA101 de las convocatorias 2017 a 2019.

Finalmente, en relación con la tipología de actividades canceladas quedan representadas en la Figura 38 a continuación, donde no podemos destacar que una tipología de actividad haya sido más afectada que otra, es decir todas se han visto afectadas con lo que coincide con lo detallado en el perfil encuestado en la muestra 1.

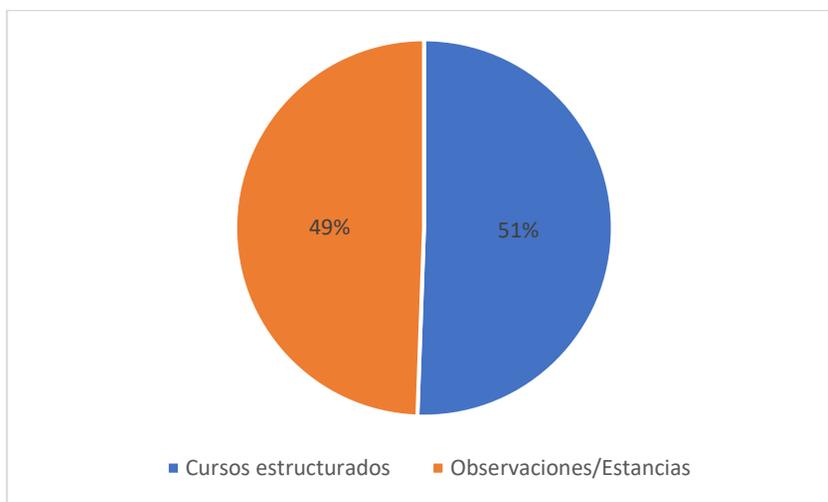


Figura 38: Tipologías de actividades canceladas en proyectos KA101 de las convocatorias 2017 a 2019 afectados por la pandemia de COVID-19.

3.2. CONTRASTE DE HIPÓTESIS

A continuación, en el presente apartado procedemos al contraste de las hipótesis planteadas con el fin de responder a los diferentes objetivos de la investigación.

3.2.1. Elección de la forma de participación en cursos estructurados impartidos en territorio nacional con relación al perfil del encuestado

Tomando en consideración los datos obtenidos en la Tabla 25 nos planteamos contrastar si las diferencias de proporciones reflejadas se pueden considerar significativas.

Al tratar con dos variables cualitativas con la intención de comparar dos distribuciones de proporciones con miras a determinar que la diferencia no se deba al azar utilizaremos la prueba no paramétrica Chi-cuadrado (X^2) de Pearson.

Estamos ante un problema de comparación donde la variable independiente es la muestra a la que pertenece el encuestado/a y que delimita su perfil profesional como participante en nuestro estudio de investigación que recordemos lo componen:

- Muestra 1: perfil de asesores/as de formación y expertos/as en Erasmus+.
- Muestra 2: perfil de participante en proyectos de movilidad KA101 (docentes).

Esta primera variable es, por tanto, una variable nominal con dos valores posibles. Por otra parte, consideraremos como variable dependiente la forma de participación en los cursos estructurados: “Presencial”, “Semipresencial/Mixta” y “A distancia”. Es decir, una variable nominal con tres valores posibles lo que genera la Tabla 52 de contingencia siguiente de tamaño 3x2.

Tabla 52

Tabla de contingencia: forma de participación/perfil del encuestado/a

Forma de participación en cursos Estructurados en España		Perfil del Encuestado (Muestra)		Total
		Asesor/Experto (Muestra 1)	Participante (Muestra 2)	
Presencial	Recuento	17	87	104
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	26,2%	48,6%	42,6%
Semipresencial/Mixta	Recuento	39	77	116
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	60,0%	43,0%	47,5%
A distancia	Recuento	9	15	24
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	13,8%	8,4%	9,8%
Total	Recuento	65	179	244
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	100,0%	100,0%	100,0%

Si tenemos en cuenta las hipótesis que planteábamos previamente para esta cuestión:

H_0 : No hay diferencias en la proporción de encuestados/as en la elección de la forma de participación en los cursos estructurados impartidos en nuestro país en referencia al perfil del encuestado/a ($P_1 = P_2$).

H_1 : La elección de la forma de participación en los cursos estructurados impartidos en nuestro país difiere en función del perfil del encuestado/a ($P_1 \neq P_2$).

Realizamos una prueba de independencia Chi-cuadrado utilizando un contraste bilateral con el nivel de significación usual en ciencias sociales $\alpha = 0,05$. El procesamiento estadístico de los datos aplicando la prueba Chi-cuadrado arroja los resultados recogidos en la Tabla 53.

Tabla 53*Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,980 ^a	2	0,007
Razón de verosimilitud	10,343	2	0,006
N de casos válidos	244		

Nota: ^a0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,39.

Se obtiene $X^2 = 9,98$, $gl = 2$ con un nivel de significación bilateral $p = 0,007$. Dado que $p \leq 0,05$ rechazamos la hipótesis nula (H_0), con lo que podemos señalar que la elección difiere en función del perfil del encuestado/a lo cual implica dependencia entre las variables consideradas.

No obstante, si consideramos las medidas simétricas asociadas a dicha prueba reflejadas en la Tabla 54 podremos observar que la dependencia, aunque exista, la podemos considerar leve dado que obtenemos valores de coeficientes de contingencia de 0,198 y Cramer V de 0,202. Valores superiores a 0,3 implicarían una correlación significativa, independientemente de que la tabla de contingencia sea de tamaño 3x2.

Tabla 54*Medidas Simétricas relativas a la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones*

Nominal por Nominal	Valor	Significación aproximada
Phi	0,202	0,007
V de Cramer	0,202	0,007
Coefficiente de contingencia	0,198	0,007
N de casos válidos	244	

3.2.2. Elección de las tipologías de actividades de formación KA101 más adecuadas/demandadas con relación al perfil del encuestado

Consideramos de nuevo la prueba no paramétrica Chi-cuadrado (X^2) de Pearson para realizar un contraste bilateral con $\alpha = 0,05$ aplicada ahora a los datos reflejados en la Tabla 26. En este caso tomando en consideración en primer lugar las actividades más demandadas y por otra parte las más adecuadas para contrastar si las diferencias de proporciones reflejadas se pueden considerar significativas entre las muestras estudiadas.

Volvemos a tomar como variable independiente la muestra a la que pertenezca el participante en nuestro estudio y por otro lado como variables dependientes consideraremos en ambos casos como variable nominal con tres valores que se corresponden a las tipologías de actividades de movilidad KA101: “Cursos estructurados”, “Observaciones” y “Estancias de docencia”.

En este caso consideramos respectivamente como hipótesis:

H_0 : No hay diferencias en la proporción de encuestados/as sobre la elección de la tipología de actividad KA101 más demandada/más adecuada en referencia al perfil del encuestado/a ($P_1 = P_2$).

H_1 : La elección de la tipología de actividad KA101 más demandada/más adecuada difiere en función del perfil del encuestado/a ($P_1 \neq P_2$).

Comenzamos con el caso de las actividades más demandadas. En la Tabla 55 observamos la tabla de contingencia 3x2 que se plantea seguida de la Tabla 56 donde se reflejan los resultados de la prueba Chi-Cuadrado realizada mediante el procesamiento estadístico de los datos.

Tabla 55

Tabla de contingencia: tipología de actividades KA101 más demandada/perfil del encuestado/a

Tipología de actividad KA101		Perfil del Encuestado (Muestra)		Total
		Asesor/Experto (Muestra 1)	Participante (Muestra 2)	
Cursos estructurados	Recuento	29	97	126
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	38,7%	38,2%	38,3%
Observaciones	Recuento	29	107	136
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	38,7%	42,1%	41,3%
Estancias de docencia	Recuento	17	50	67
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	22,7%	19,7%	20,4%
Total	Recuento	75	254	329
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	100,0%	100,0%	100,0 %

Tabla 56

Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	0,424 ^a	2	0,809
Razón de verosimilitud	0,420	2	0,811
N de casos válidos	329		

Nota: ^a0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 15,27.

Los valores correspondientes obtenidos $X^2 = 0,424$, $gl = 2$ con un nivel de significación bilateral $p = 0,809$. Dado que $p \geq 0,05$ no podemos rechazar la hipótesis nula con lo que podemos señalar la independencia de ambas variables, es decir, que no se aprecian diferencias significativas entre ambos grupos a la hora de demandar los diferentes tipos de actividades de movilidad KA101.

Podemos reforzar dicha afirmación mediante el detalle de las medidas simétricas asociadas a dicha prueba que anotamos en la Tabla 57. Con un coeficiente de contingencia y Cramer V con valores de 0,036 muy cercanos a cero.

Tabla 57

Medidas Simétricas relativas a la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones

Nominal por Nominal	Valor	Significación aproximada
Phi	0,036	0,809
V de Cramer	0,036	0,809
Coeficiente de contingencia	0,036	0,809
N de casos válidos	329	

Pasemos ahora a considerar el caso de las actividades más adecuadas. En la Tabla 58 observamos su tabla de contingencia 3x2 asociada, seguida posteriormente de la Tabla 59 donde mostramos los resultados de la prueba Chi-Cuadrado realizada mediante el procesamiento informático de los datos.

En esta ocasión obtenemos $X^2 = 2,027$, $gl = 2$ con un *p valor* de 0,363. Nuevamente, Dado que $p \geq 0,05$ no podemos rechazar la hipótesis nula con lo que podemos señalar independencia, es decir, no hay diferencias significativas entre ambos grupos a la hora de valorar la adecuación de los diferentes tipos de actividades de movilidad KA101.

Para esta situación nos encontramos con valores de 0,078 del coeficiente de contingencia y Cramer V tal y como se detalla en la Tabla 60 de medidas simétricas asociadas a dicha prueba lo cual apoya nuestra afirmación anterior.

Tabla 58

Tabla de contingencia: tipología de actividades KA101 más adecuada/perfil del encuestado/a

Tipología de actividad KA101		Perfil del Encuestado (Muestra)		Total
		Asesor/Experto (Muestra 1)	Participante (Muestra 2)	
Cursos estructurados	Recuento	16	66	82
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	20,3%	26,4%	24,9%
Observaciones	Recuento	34	111	145
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	43,0%	44,4%	44,1%
Estancias de docencia	Recuento	29	73	102
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	36,7%	29,2%	31,0%
Total	Recuento	79	250	329
	% dentro de Perfil Encuestado (Muestra)	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 59

Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	2,027 ^a	2	0,363
Razón de verosimilitud	2,029	2	0,363
N de casos válidos	329		

Nota: ^a0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 19,69.

Tabla 60

Medidas Simétricas relativas a la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones

Nominal por Nominal	Valor	Significación aproximada
Phi	0,078	0,363
V de Cramer	0,078	0,363
Coefficiente de contingencia	0,078	0,363
N de casos válidos	329	

3.2.3. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la muestra estudiada

Las variables criterio: “Apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo a la realización de movilidades de formación permanente Erasmus+” y “Promoción de este tipo de programas por parte de las administraciones educativas” vienen determinadas por el promedio de tres ítems cada una respectivamente a su vez en cada una de las muestras recogidas tal y como ya hemos reflejado en el estudio descriptivo previo. Nos planteamos el siguiente contraste de hipótesis:

H_0 : La opinión respecto a las variables criterio “Apoyo” o “Promoción” no difiere en función del perfil (muestra) a la que pertenezca el encuestado/a ($P_1 = P_2$).

H_1 : La opinión respecto a las variables criterio “Apoyo” o “Promoción” difiere en función del perfil (muestra) a la que pertenezca el encuestado/a ($P_1 \neq P_2$).

En Tabla 61 se muestran comparativamente las medias y desviaciones típicas para las dos variables consideradas como dependientes, en función de la categoría específica sobre el perfil del encuestado/a, es decir, la muestra a la que pertenece cada individuo.

Tabla 61*Estadísticos de grupo para las variables criterio planteadas*

	Perfil del Encuestado (Muestra)	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Apoyo	Asesor/a – Experto/a (Muestra 1)	46	1,7319	0,49501	0,07299
	Participante (Muestra 2)	141	1,8534	0,52609	0,04431
Promoción	Asesor/a – Experto/a (Muestra 1)	46	1,2609	0,42113	0,06209
	Participante (Muestra 2)	141	1,3026	0,43988	0,03704

A la vista de los resultados expuestos podemos afirmar de partida que no existen diferencias significativas entre la pertenencia a dichos colectivos en cuanto a la opinión reflejada en referencia al apoyo y la promoción. Con relación a la variable “Apoyo” obtenemos una media (M) de 1,7319 con desviación típica (D.T.) 0,49501 en el caso del primer perfil y M=1,8534, D.T.=0,52609 en el segundo perfil encuestado. Por otra parte, en la variable “Promoción” obtenemos M=1,2609 con D.T.=0,42113 y M=1,3026 y D.T.=0,43988 respectivamente para cada muestra.

Comprobamos a continuación el requisito de normalidad con los resultados mostrados en la Tabla 62 para valorar que tipo de contraste es el óptimo para el correcto tratamiento estadístico de dichas variables. Dado que la primera es de tamaño menor a 50 y la segunda se corresponde con un tamaño superior a dicha cantidad utilizamos Shapiro-Wilk en el primer caso y Kolmogorov-Smirnov en el segundo considerando en ambos casos como hipótesis previas para esta decisión inicial:

H_0 : La variable criterio referida en la población a estudiar posee una distribución normal.

H_1 : La variable criterio referida en la población a estudiar es distinta a una distribución normal.

Tabla 62*Pruebas de normalidad*

Variable	Perfil	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Apoyo	Asesor/a						
	Experto/a (Muestra 1)	0,228	46	0,000	0,902	46	0,001
Promoción	Participante (Muestra 2)	0,192	141	0,000	0,915	141	0,000
	Asesor/a						
Promoción	Experto/a (Muestra 1)	0,428	46	0,000	0,602	46	0,000
	Participante (Muestra 2)	0,385	141	0,000	0,660	141	0,000

Nota: ^aCorrección de significación de Lilliefors.

En todos los casos los *p* valores asociados a las pruebas arrojan cifras menores a 0,05 por lo que rechazamos la hipótesis nula previa y por ello al ser distinta a una distribución normal aplicaremos la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney que reflejamos en la Tabla 63 para retomar nuestro contraste base de partida.

Tabla 63*Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes^a*

<i>H</i> ₀	Significación <i>p</i>	Decisión
La distribución de la variable “Apoyo” no difiere de la muestra elegida.	0,317	Se acepta <i>H</i> ₀
La distribución de la variable “Promoción” no difiere de la muestra elegida.	0,481	Se acepta <i>H</i> ₀

Nota: ^aVariable de agrupación: Muestra - Perfil Encuestado

Al obtenerse en ambos casos *p* valores superiores a 0,05 no existen diferencias significativas entre ambos grupos a la hora de valorar el apoyo de las administraciones educativas y el equipo directivo para la realización de actividades de movilidad de formación permanente Erasmus+ y tampoco en cuanto a la promoción de este tipo de programas por parte dichas administraciones.

3.2.4. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la comunidad autónoma de los participantes

En esta ocasión, en referencia a los participantes en movilidades (muestra 2) nos planteamos la existencia de diferencias significativas en las variables criterio ya mencionadas en función de la comunidad/ciudad autónoma en la que estén adscritos como docentes. Partimos por tanto de las siguientes hipótesis:

H_0 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” no difieren en función de la comunidad autónoma de los participantes en movilidades KA101 ($P_1 = P_2$).

H_1 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” difieren en función de la comunidad autónoma de los participantes en movilidades KA101 ($P_1 \neq P_2$).

Dada la tipología de variables a comparar y las categorías existentes por la distribución en comunidades realizamos en primer lugar una prueba de homogeneidad de varianzas mediante el cálculo del estadístico de *Levene* asociado. En la Tabla 64 podemos observar los resultados obtenidos siendo el *p valor* asociado a cada variable 0,456 y 0,225 respectivamente. Puesto que ambos valores son superiores a 0,05 podemos suponer igualdad de varianzas.

Tabla 64

Prueba de homogeneidad de varianzas

Variable	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Significación
Apoyo	0,997 ^a	12	123	0,456
Promoción	1,303 ^a	12	123	0,225

Nota: ^aLos grupos con sólo un caso se ignoran en el cálculo de la prueba.

A la vista del resultado obtenido optamos por realizar un análisis ANOVA de un factor para contrastar la igualdad de medias al cumplirse los requisitos de homogeneidad de varianzas y de tres o más poblaciones independientes cuyos resultados reflejamos en la Tabla 65.

Tabla 65

ANOVA de un factor para la comunidad/ciudad autónoma de adscripción docente

Variable		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apoyo	Entre grupos	3,673	17	0,216	0,758	0,738
	Dentro de grupos	35,076	123	0,285		
	Total	38,749	140			
Promoción	Entre grupos	3,130	17	0,184	0,945	0,523
	Dentro de grupos	23,959	123	0,195		
	Total	27,089	140			

Como podemos observar los niveles de significación por encima de 0,05 en ambas variables dependientes arrojan la no existencia de diferencias significativas entre los grupos (comunidades autónomas) por lo que optamos por no rechazar la hipótesis nula y por tanto las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” no difieren en función de la comunidad autónoma de los participantes en movilidades KA101. Reforzamos dicha afirmación con la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis que arroja la misma conclusión al obtenerse valores de probabilidad respectivos de 0,591 y 0,556 ambos superiores a 0,05 como muestran los resultados de la Tabla 66.

Tabla 66

Prueba de Kruskal Wallis ^a

Variable	Chi-cuadrado	gl	Significación
Apoyo	15,060	17	0,591
Promoción	15,547	17	0,556

Nota: ^aVariable de agrupación comunidad/ciudad autónoma.

3.2.5. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función del sexo de los participantes

En Tabla 67 mostramos en primer lugar las medias y desviaciones típicas para las dos variables dependientes en función del sexo del docente participante en las actividades de movilidad. Dichos resultados plantean de partida la no existencia de diferencias significativas en relación con el sexo en las respuestas a ambas variables criterio.

Tabla 67

Estadísticos de grupo para las variables criterio planteadas

Variable	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Apoyo	Hombre	52	1,8333	0,46442	0,06440
	Mujer	89	1,8652	0,56120	0,05949
Promoción	Hombre	52	1,4295	0,50417	0,06992
	Mujer	89	1,2285	0,38137	0,04043

Para esta situación se consideran las hipótesis:

H_0 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” no difieren en función del sexo del participante en la movilidad KA101 ($P_1 = P_2$).

H_1 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” difieren en función del sexo del participante en la movilidad KA101 ($P_1 \neq P_2$).

Los resultados correspondientes a la comprobación del requisito de normalidad recogidos en la Tabla 68 reflejan valores de significación nulos por lo que no verificándose este requisito procedemos a realizar una prueba U de Mann-Whitney que nos devuelve los datos que recogemos en la Tabla 69.

Tabla 68*Pruebas de normalidad*

Variable	Sexo	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Apoyo	Hombre	0,225	52	0,000	0,901	52	0,000
	Mujer	0,169	89	0,000	0,918	89	0,000
Promoción	Hombre	0,341	52	0,000	0,710	52	0,000
	Mujer	0,411	89	0,000	0,610	89	0,000

Nota: ^a Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 69*Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes^a*

H_0	Significación p	Decisión
La distribución de la variable “Apoyo” no difiere del sexo del participante.	0,741	Se acepta H_0
La distribución de la variable “Promoción” no difiere del sexo del participante.	0,025	Se rechaza H_0

Nota: ^aVariable de agrupación: Sexo

De este resultado, tal y como podemos observar comprobamos que se verifica parcialmente la hipótesis alternativa puesto que en el caso de la variable “Apoyo” $p \geq 0,05$ no podemos rechazar la hipótesis nula por lo que determinamos que la distribución de opiniones en dicha variable criterio no difiere con relación al sexo del docente participante en las movildades y no obstante, en el caso de la variable “Promoción” $p \leq 0,05$ la rechazamos por lo que podemos observar cierta influencia del sexo en relación a ella.

3.2.6. Respuestas a las variables promedio “Apoyo” y “Promoción” en función de la experiencia docente de los participantes

En el siguiente contraste intentamos determinar si con relación a la antigüedad docente, es decir, los años de experiencia. Estos plantean diferencias significativas en ambas variables criterio y de nuevo para el caso de los participantes en las actividades de movilidad por tratarse de una muestra de tamaño mayor. Para ello se plantea el contraste de hipótesis siguiente:

H_0 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” no difieren en función de los años de experiencia docente de los participantes en movilidades KA101 ($P_1 = P_2$).

H_1 : Las respuestas a las variables promedio “Apoyo” o “Promoción” difieren en función de los años de experiencia docente de los participantes en movilidades KA101 ($P_1 \neq P_2$).

Dada la tipología de variables a comparar presentamos en la Tabla 70 una prueba de homogeneidad de varianzas mediante el cálculo del estadístico de *Levene* asociado. No debemos olvidar que la variable cuantitativa experiencia docente se ha tratado para este análisis mediante la representación con la marca de clase del intervalo de edades seleccionado en el cuestionario correspondiente.

Tabla 70

Prueba de homogeneidad de varianzas

Variable	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Significación
Apoyo	0,679	3	137	0,566
Promoción	1,285	3	137	0,282

Obtenemos en ambos casos p valores asociados superiores a 0,05 por lo que suponemos igualdad de varianzas. Decidimos realizar una prueba ANOVA de un factor para contrastar igualdad de medias los cuales detallamos en la Tabla 71.

Tabla 71

ANOVA de un factor para la experiencia docente (años) de los participantes

Variable		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Significación
Apoyo	Entre grupos	0,577	3	0,192	0,691	0,559
	Dentro de grupos	38,171	137	0,279		
	Total	38,749	140			
Promoción	Entre grupos	0,305	3	0,102	0,520	0,670
	Dentro de grupos	26,784	137	0,196		
	Total	27,089	140			

En ambos casos, una significación superior a 0,05 nos indica la no existencia de diferencias significativas entre los grupos de edad y por tanto, no rechazando la hipótesis nula, concluimos que las respuestas a ambas variables criterio no difieren en función de los años de experiencia docente de los participantes en movilidades KA101.

3.2.7. Nivel de idioma acreditado/requerido a los participantes para participar en actividades de movilidad de temática no lingüística

Valoremos ahora las posibles diferencias entre los niveles de partida acreditados en el primer idioma extranjero y la opinión sobre el nivel de idioma acreditado necesario para poder realizar con aprovechamiento una actividad de movilidad en el exterior.

Recordemos la categorización de ambas variables cualitativas en los niveles A1/A2, B1, B2 y C1/C2. Además, se considera la opción de que de partida no se posea ningún nivel de idioma acreditado.

En este caso consideramos respectivamente como hipótesis:

H_0 : No hay diferencias en la proporción de participantes en relación con la opinión sobre el nivel acreditado de idioma necesario para realizar con aprovechamiento una actividad de movilidad de temática no lingüística en relación con el nivel de idioma inicial del participante en dicha actividad de movilidad ($P_1 = P_2$).

H_1 : La proporción de participantes en relación con la opinión sobre el nivel acreditado de idioma necesario para realizar con aprovechamiento una actividad de movilidad de temática no lingüística difiere en relación con el nivel de idioma inicial del participante en dicha actividad de movilidad ($P_1 \neq P_2$).

Procedemos a la creación de la Tabla 72 de contingencia 4x5 seguida a continuación de la Tabla 73 donde se presentan los resultados de la prueba Chi-Cuadrado de Pearson tras el tratamiento estadístico establecido.

Tabla 73*Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones*

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,794 ^a	12	0,000
Razón de verosimilitud	41,827	12	0,000
N de casos válidos	141		

Nota: ^a 13 casillas (65,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 0,19.

Los valores correspondientes obtenidos $X^2 = 42,794$, $gl = 12$ con p valor nulo. Dado que $p \leq 0,05$ rechazamos la hipótesis nula con lo que podemos señalar la dependencia de ambas variables. Por tanto, hay diferencias en la proporción de participantes sobre el nivel de idioma requerido y el nivel de idioma de partida a la hora de realizar una actividad de movilidad de temática no lingüística. Además, las medidas asimétricas asociadas a dicha prueba anotadas en la Tabla 74 presentan valores del coeficiente de contingencia y Cramer V de 0,483 y 0,318 respectivos con lo que aseguramos una dependencia significativa al superar el 30%.

Tabla 74*Medidas Simétricas relativas a la Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones*

Nominal por Nominal	Valor	Significación aproximada
Phi	0,551	0,000
V de Cramer	0,318	0,000
Coeficiente de contingencia	0,483	0,000
N de casos válidos	141	

CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

4.1. INTRODUCCIÓN

Debe quedar claro desde un primer momento, que uno de los principales motivos de considerar este estudio y a estos niveles educativos, era precisamente la intención de dar a conocer una temática en ciernes y merecedora de ser elemento indispensable y práctica generalizada en nuestro sistema educativo. En este sentido, esperamos que este trabajo y las sucesivas publicaciones asociadas al mismo generen un efecto de difusión que, a su vez, se convierta en multiplicador tanto de centros como de profesionales que se sumen a la iniciativa Erasmus+.

Siempre hemos de tener en cuenta que, para ser lo más efectiva posible, la formación permanente del profesorado debe estar en continua evolución y sometida a las mejoras y actualizaciones de los diferentes agentes que proporcionan tanto la financiación como la formación en sí misma. En este sentido, la llegada de los fondos europeos tras una de las mayores crisis económicas supuso un impulso hacia programas que estaban no agrupados y que se aunaron de forma muy eficiente, convirtiéndose no solo referencia básica en la Unión Europea (Asenjo et al., 2017) sino en fuente de impacto positivo contrastado como Erasmus+ en su primera versión (Comisión Europea, Informes anuales Erasmus+, 2014-2019).

Existe un considerable número de publicaciones que engloban tanto estudios, trabajos e informes a nivel del programa Erasmus universitario inicial o de sus participantes. Muchos de ellos asociados a los que refieren a la movilidad internacional como su principal incentivo, propulsor de la inserción al mundo laboral (Cairns et al, 2018).

Los textos de investigación se plantean de forma constante desde la perspectiva del alumnado (Breznik et al., 2020) y/o profesorado de enseñanza universitaria (Fernández, 2017). Esta situación no hacía más que reforzar que este trabajo se centrara en los docentes de etapas más tempranas,

sobre todo para establecer comparaciones entre los diferentes modelos de actividades de formación permanente previas en nuestro país y cómo estas han evolucionado hacia una formación en el exterior, con tipologías de actividades variadas y pocas similitudes con relación a las que se puedan realizar en origen.

Es un cambio sustancial en el modelo y en el sistema, genera efectos positivos en los participantes de esta formación de sobra conocidos como bien reflejan las publicaciones de nuestra agencia nacional. Pero como todos los cambios, tiene sus pros y sus contras: los procesos de adaptación y sobre todo la gestión administrativa de los recursos a la hora de fomentar estas modalidades formativas generan situaciones de incertidumbre y de carga de trabajo las cuales muchos docentes no están dispuestos a asumir por el extra que supone y, a veces, la falta de proporcionalidad entre esfuerzo, reconocimiento y resultados sobre todo desde las propias administraciones educativas o los centros donde prestan servicio.

Como todos los estudios que inicialmente se realizan sobre cualquier temática novedosa el trabajo ha sido principalmente descriptivo, aunque no podemos obviar la necesidad de comparar y contrastar hipótesis y resultados sobre todo habiendo tomado como referencia a los agentes participantes en él. Los dos perfiles (docentes y no docentes) que usualmente están involucrados en este tipo de acciones de formación permanente: los asesores/as de formación y los docentes que participan en las movilidades y por ende la elección de dos muestras diferenciadas con los instrumentos o cuestionarios sean similares redacción y adaptados al perfil.

Los primeros por su labor de personal dedicado íntegramente a la tarea de la formación permanente de sus compañeros/as y los segundos por su impresión y opiniones tras la participación en un modelo formativo fuera del habitual y que ha evolucionado desde formas de participación

presenciales y ha llegado en muchos casos a reducirse en la actualidad a cursos a distancia en plataformas virtuales. Todo ello acompañado de problemáticas diversas como pueden ser la económica, con recortes en las partidas destinadas a la formación permanente, cierres de centros de profesorado o la propia pandemia de COVID-19 que eliminó cualquier posibilidad de presencialidad en las actividades formativas y más aún si incluyen movilidad internacional.

4.2. CONCLUSIONES RESPECTO A LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivo general: valorar la influencia e impacto que ejercen los nuevos modelos de formación permanente del profesorado derivados de la implantación de la formación por proyectos europeos dentro de la acción KA1 del programa Erasmus+ y más concretamente de la acción KA101 (educación escolar).

De forma genérica y, aunque posteriormente se detallen todos los aspectos relacionados de forma específica en objetivos concretos, podemos afirmar que el objetivo general del trabajo se ha alcanzado. Sobre todo, por la contribución que este estudio pueda tener a la mejora de la participación, diseño, difusión o de la propia consideración y reconocimiento de este tipo de programas formativos y la propia formación permanente de los profesionales ya sean docentes o no que, o bien participen o bien colaboren, en este tipo de programas.

Es evidente la elevada participación en el programa de las instituciones y administraciones educativas además de los docentes y profesionales que a ellas pertenecen. Tal y como se observa en los datos y resultados presentados. Además, los datos presagian que dicha tendencia será ampliamente superada con el nuevo Erasmus+, su nuevo modelo de gestión, más simplificado y máxime por inyección presupuestaria récord en relación con la convocatoria previa.

Objetivo específico 1: Analizar el cambio sustancial que la formación desde el ámbito europeo propone y supone ante modelos de formación permanente ya utilizados en el sistema español.

Este primer objetivo se ha alcanzado de manera amplia. En el texto se detallan los modelos de formación permanente nacionales ya desfasados y aquellos actuales que son convivientes con los programas Erasmus+. Además, la parte empírica expone resultados específicos en relación con los perfiles y necesidades de los usuarios de actividades de formación permanente del profesorado tanto en actividades realizadas en territorio nacional como aquellas asociadas a movilidades Erasmus+.

La formación permanente del profesorado sigue percibiéndose como un deber y un derecho de todos los docentes y contribuye a la mejora del sistema educativo. La forma de participación en dicha formación permanente, aunque habiendo evolucionado sigue apoyándose en parte en la presencialidad, aunque cada vez es más valorado el modelo semipresencial/mixto que el totalmente a distancia, esta última cuestión influenciada quizás por la carga tan elevada de teletrabajo generado por la pandemia en los últimos cursos escolares que hace que las opiniones sean más reacias a una enseñanza totalmente a distancia, sin olvidar además que hay administraciones educativas que ofrecen este único modelo de formación permanente por su reestructuración organizativa. Además, entre los dos grupos utilizados y diferenciados por las dos muestras analizadas se aprecian diferencias en esta cuestión que, aunque no resulten muy acusadas, son estadísticamente significativas.

Centrándonos ya en las actividades de movilidad Erasmus+ podemos señalar las observaciones o job-shadowings como las más demandadas. No obstante, los cursos estructurados siguen ocupando un lugar importante y las actividades de estancias de docencia, las más complicadas de

gestionar, pero de mayor beneficio, siguen latentes a la espera de mejoras administrativas, de gestión y sobre todo de un proceso de sustitución de docentes en origen, que garanticen una mayor petición de estas, a la hora de planificar proyectos y actividades de movilidad. En relación con los dos grupos del estudio destacamos la no existencia de diferencias significativas sobre la elección de la tipología de actividad KA101 más demandada.

Por otra parte, las temáticas de las actividades de movilidad que van intrínsecamente asociadas a la de los proyectos que las contienen coinciden con las que la Unión Europea refleja en sus informes anuales del programa donde destaca la formación en metodologías y en lenguas extranjeras.

Es evidente que una de las necesidades o requisitos que se plantean para el acceso a esta formación es un nivel de idiomas previo, sobre todo a la hora de realizar actividades de temática no lingüística como, por ejemplo, actividades de temáticas líderes como las metodológicas, que son impartidas en el idioma no nativo del participante. En referencia al idioma se aprecian diferencias significativas específicas en la proporción de los docentes participantes en relación con el nivel de idioma requerido y el nivel de idioma de partida acreditado.

La lengua inglesa sigue predominando como idioma vehicular a la hora de realizar estas actividades formativas, además de una preparación previa con suficientes garantías para asegurar el éxito en la formación.

Por otra parte, queda patente la preocupación de los colectivos en cuanto a la necesidad de asegurar un sistema de gestión que garantice la sustitución de los docentes en origen para poder realizar las actividades de movilidad en épocas lectivas del calendario escolar si queremos fomentar actividades sobre todo de observaciones y de estancias de docencia.

Objetivo específico 2: Valorar mediante el análisis de la información extraída el impacto y satisfacción de dicha formación sobre los participantes.

Para comenzar, podemos destacar de nuevo las actividades de observación como las más adecuadas para generar el mayor beneficio de esa formación. En relación con los dos grupos del estudio destacamos la no existencia de diferencias significativas sobre la elección de la tipología de actividad KA101 en este caso.

El apoyo que tanto las administraciones educativas como los equipos directivos de los centros brindan a la realización de estas actividades lo calificamos como moderado, es decir, mejorable y sin lugar a duda la promoción por parte de las administraciones educativas a todos los niveles debe primar para elevar tanto esa opinión como la participación de nuevos centros y profesionales de una formación de esta calidad.

En relación con estas cuestiones observamos la no existencia de diferencias significativas con relación a la primera cuestión tanto entre los dos grupos (muestras) o perfiles analizados y centrándonos exclusivamente en los participantes en las movilidades en base a su comunidad autónoma de adscripción, años de experiencia profesional o sexo. En cuanto a la segunda cuestión, la promoción presenta diferencias no significativas comparativamente en todas las situaciones anteriores a excepción del sexo del participante donde esas diferencias si lo son. Con relación al sexo de los encuestados recordemos que ambas muestras presentan un mayor porcentaje de mujeres que de hombres.

Entre los condicionantes principales y las problemáticas usuales para la realización de este tipo de actividades lidera y aparece de nuevo la necesidad de sustitución en origen del docente titular. Esta cuestión, debería impulsar medidas a nivel tanto autonómico como nacional que aseguren la

cobertura de dichas sustituciones si queremos que este tipo de programas sigan creciendo y las actividades no se limiten a cursos estructurados que son los que mayormente se ofrecen en épocas no lectivas del calendario. Añadimos a este aspecto la necesidad de una acción conjunta de todas las administraciones educativas para establecer los reconocimientos tanto a efectos de certificación de este tipo de actividades, así como el añadido al horario laboral semanal de las horas de trabajo y dedicación que supone dicho esfuerzo y más aún en el caso de labores de coordinación. Sería necesaria una normativa conjunta que evitara incoherencias y agravios comparativos entre docentes de las diferentes autonomías de nuestro país y todo ello sin entrar en considerar cuestiones como componentes retributivos específicos.

Finalmente, es clara la incidencia de dos grandes situaciones que han impactado sin discusión en estos programas y actividades de movilidad. El Brexit, por su generación de incertidumbre y sobre todo por los problemas de gestión que acarrea ha afectado moderadamente a los proyectos con movilidades con destino Reino Unido. En cambio, el efecto negativo de la pandemia de COVID-19 ha sido como no podía esperarse muy elevado con multitud de proyectos afectados y cancelación de movilidades de todas las tipologías.

A la vista de todo lo expuesto podemos afirmar que el objetivo se ha alcanzado de manera adecuada.

Objetivo específico 3: Extraer posibles recomendaciones para la mejora de dichos programas y en definitiva de la propia formación en función de las diferentes variables y perfiles de los participantes.

Sin lugar a duda y a estas alturas deben quedar muy clara las preocupaciones de los encuestados a la hora de embarcarse en una aventura de formación permanente Erasmus+ y por ello consideramos el objetivo alcanzado.

Los participantes, para comenzar deben valorar si poder participar puesto que quizás las actividades que quieran realizar sean en épocas lectivas y no se autorice su participación por su no sustitución. Por otra parte, y una vez inmersos en el proceso tras los permisos pertinentes, el procedimiento inicial incluye un trabajo de gestión, lectura de múltiple documentación y manejo de plataformas y herramientas específicas en soporte electrónico y todo ello solo para cumplimentar un formulario de solicitud que en muchos casos acompañan de realización de una formación específica ofrecida por parte de los centros de profesorado o de la propia agencia nacional, trabajo que se triplica en muchos casos en el caso de los coordinadores de los proyecto y que añaden más carga laboral.

Debemos aclarar, no obstante, que el nuevo Erasmus+ 2021-2027 ha rebajado considerablemente todos los procedimientos de gestión y se han simplificado los formularios de solicitud, aunque, no olvidemos que, al ser nuevos, se comienza desde el punto de partida y las herramientas y plataformas de la Comisión Europea están en constante evolución y actualización.

Finalmente, sobre el diseño temporal de los proyectos y las actividades, podemos mencionar que, evidentemente lo usual es una duración de proyecto de 1 o 2 años que estará marcada por la envergadura de la propuesta, el total de movilidades que contenga y los objetivos que se quieran alcanzar. En relación con las actividades se recomienda una duración de 2 semanas para las actividades de cursos o de observaciones y de un mes (4 semanas) para estancias de docencia.

4.3. APORTACIONES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Tras estos años de lectura sobre la temática, revisión constante de actualizaciones de normativa, diseñando, elaborando y plasmando en palabras toda la información, datos, análisis y resultados obtenidos nos gustaría que el estudio sirviera para establecer un punto de partida en la publicación de más trabajos relacionados con la temática de movilidad internacional, Erasmus+ y cómo ella impulsa y mejora la calidad de la formación permanente pero sobre todo de la enseñanza y del propio sistema educativo en los niveles no universitarios y que los investigadores sean partícipes de que a estos niveles se llevan a cabo acciones de elevada repercusión y calidad que muchas veces pasan desapercibidas.

Evidentemente, como todos los estudios de investigación a largo plazo hemos encontrado limitaciones que nos han dirigido a afrontar los cauces iniciales desde otra perspectiva. El hecho de considerar un estudio a escala nacional y de no poder contar con las autorizaciones pertinentes de acceso por protección de datos a la base de datos de expertos en el programa de nuestra agencia nacional ha hecho que la muestra primera sea aproximadamente un tercio del total de la segunda muestra de participantes y hubiera sido interesante poder plantear tamaños similares en ambas.

Finalmente, dado el retraso con el que se publica la información oficial de la Comisión Europea con respecto al programa hubiera sido deseable tener los datos oficiales definitivos del informe anual del programa Erasmus+ 2020 para cerrar el ciclo los cuales deberían publicarse en el primer trimestre del año entrante.

4.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Dado que la recogida de datos se ha hecho en fechas ya coincidentes con la pandemia de COVID-19 consideramos de interés analizar si las respuestas a las diferentes cuestiones planteadas en los cuestionarios se han visto afectadas por la situación. Por ejemplo, si esta situación ha motivado una menor disposición a la realización de actividades de formación a distancia en favor de la vuelta a la presencialidad.

Además, desde la perspectiva de género y en expectativas de analizar la temática de igualdad, y habiendo observado una elevada presencia de colectivo de mujeres en ambas muestras. Sería interesante estudiar y valorar si existen situaciones o perfiles específicos que delimiten el nivel de significación de esta cuestión. Como pueden ser, por ejemplo, ser titular de una especialidad de idiomas de secundaria o analizar su presencia como coordinadoras de estos proyectos por ser los cargos asociados de mayor relevancia en los mismos.

Para finalizar es nuestra intención que el trabajo proporcione el contenido base de diferentes artículos de investigación relacionados con las temáticas tratadas que sean susceptibles de publicación en revistas o publicaciones científicas especializadas.

GLOSARIO DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

BERRITZEGUNES. Servicios de Apoyo para la innovación y mejora de la educación (País Vasco).

CAFI. Centro Autonómico de Formación e Innovación (Galicia).

CAP. Centros de Apoyo al Profesorado (Navarra).

CAREI. Centro Aragonés de Recursos para la Educación Inclusiva (Aragón).

CARLEE. Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (Aragón).

CATEDU. Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (Aragón).

CDPD. Centro de Desarrollo Profesional Docente (La Rioja).

CEP. Centros de Profesorado (Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria).

CEFIRE. Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (Valencia).

CESIRE. Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa (Cataluña).

CFA. Centros de Formación Ambiental (Madrid).

CFIE. Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa (Castilla y León).

CFPI. Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (Castilla y León).

CFR. Centros de Formación y Recursos (Galicia).

CIFPA. Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón (Aragón).

COMENIUS. Programa educativo/formativo de la Comisión Europea específico para la educación escolar.

CRFPTIC. Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC (Castilla y León).

CPR. Centros de Profesores y Recursos (Asturias, Extremadura, Murcia).

CRFP. Centro Regional de Formación del Profesorado (Castilla-La Mancha).

CRIF. Centro Regional de Innovación y Formación “Las Acacias” (Madrid).

CRP. Centros de Recursos Pedagógicos (Cataluña).

CSFP. Centro Superior de Formación del Profesorado (Castilla y León).

CTIF. Centros Territoriales de Innovación y Formación del Profesorado (Madrid).

EPALE. Plataforma electrónica dedicada a la enseñanza para adultos en Europa.

ERASMUS+. Programa educativo/formativo de la Comisión Europea para el periodo 2014-2020.

ETWINNING. Plataforma educativa a nivel europeo, parte integrante de Erasmus+, centrada en la comunicación, colaboración e intercambio de experiencias entre centros educativos.

EURYDICE. Red europea de información sobre educación.

GRUNDTVIG. Programa educativo/formativo de la Comisión Europea específico para la enseñanza de adultos.

IBSTEAM. Centro de Profesorado específico para potenciar las acciones STEAM (Baleares).

INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado.

KA1. Key Action 1 - Acción Clave 1 del programa Erasmus+. Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje.

KA101. Acción específica del sector escolar dentro de la Acción Clave 1 en el programa Erasmus+ 2014-2020.

KA120-SCH. Acción específica del sector escolar dentro de la Acción Clave 1 que corresponde a las acreditaciones para instituciones de dicho sector en el programa Erasmus+ 2021-2027.

KA121-SCH. Acción específica del sector escolar dentro de la Acción Clave 1 que corresponde a los proyectos solicitados por instituciones acreditadas en el programa Erasmus+ 2021-2027

KA122-SCH. Acción específica del sector escolar dentro de la Acción Clave 1 que corresponde a los proyectos de corta duración solicitados por instituciones no acreditadas en el programa Erasmus+ 2021-2027.

KA2. Key Action 2 - Acción Clave 2 del programa Erasmus+. Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas.

KA229. Denominación específica para las asociaciones estratégicas de intercambio escolar, dentro de la Acción Clave 2.

LEONARDO. Programa educativo/formativo de la Comisión Europea específico para la formación profesional.

LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.

LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa.

LOMLOE. Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

MEFP. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

OAPEE. Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos. Anterior denominación de la agencia nacional española del programa Erasmus+ (actualmente SEPIE).

STEAM. Añade a las disciplinas STEM el arte y la creatividad.

STEM. Designa las disciplinas académicas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas. (CTIM en castellano).

SEPIE. Servicio Español Para la Internacionalización de la Educación. Actual agencia nacional española del programa Erasmus+.

SEG. School Education Gateway. Plataforma digital de la enseñanza en Europa, parte y soporte del programa Erasmus+.

SOCRATES. Programa formativo/educativo de la Comisión Europea (1994-1999) precursor del Erasmus+ actual.

SOCRATES II. Programa formativo/educativo de la Comisión Europea (2000-2006) precursor del Erasmus+ actual.

REDIE. (también rediE) Red española de información sobre educación.

TIL. Tratamiento integrado de las lenguas.

TILC. Tratamiento integrado de las lenguas y refuerzo del contenido.

TIC. Tecnologías de la Información y Comunicación.

UPE. Unidad de Programas Educativos (Ceuta, Melilla).

BIBLIOGRAFIA

- Agüero, M. (2017). Movilidad Erasmus y la formación de los docentes europeos interculturalmente competentes. *Journal of Supranational Policies of Education*. Monográfico Extraordinario: 60 años de Unión Europea y 30 años de Erasmus, pp. 142-158. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Asenjo, J.T. y Urosa, B.M. (junio 2017). El programa de movilidad Erasmus. Un referente en los programas educativos de la Unión Europea. *Journal of Supranational Policies of Education*. Monográfico Extraordinario: 60 años de Unión Europea y 30 años de Erasmus, pp. 123-141. DOI: <https://doi.org/10.15366/jospoe2017.m1>
- Böttcher, L., Araújo, NAM., Nagler, J., Mendes, JFF., Helbing, D. y Herrmann, HJ. (2016). *Gender Gap in the ERASMUS Mobility Program*. PLoS ONE 11(2): e0149514. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149514>
- Bratch, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. y Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility – Final Report*. International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel). University of Kassel, Kassel, Germany.
- Breznik K. y Skrbinjek, V. (enero 2020). Erasmus student mobility flows. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*. Special Issue: Developing schools as learning organisations: how and why? Vol. 55 (1), pp.105-117.
- Cairns, D., Krzaklewska, E., Cuzzocrea, V. y Allaste, A.A. (2018). *Mobility, Education and Employability in the European Union. Inside Erasmus*. Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland.

Carro, L. (diciembre 2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp. 15-32.

Casas Anguita, J., Repullo Labrador JR. y Donado Campos, J. (mayo 2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*. Vol. 31. (8), pp. 527-538.

Castillo Bautista, R. (abril 2009). La hipótesis en investigación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/04/rcb2.htm

Comisión Europea (2014-2020). *Erasmus+ guía del programa*. http://sepie.es/doc/convocatoria/2020/erasmus-plus-programme-guide-2020_v3_es.pdf

Comisión Europea (2014-2020). *Erasmus+ Guide of experts on quality assessment*. http://sepie.es/doc/convocatoria/2020/guide_for_experts_on_quality_assessment_2020.pdf

Comisión Europea (2018). *Erasmus+ 2018 in numbers. Spain factsheet*. http://sepie.es/doc/comunicacion/publicaciones/erasmusplus-factsheet-es_en.pdf

Comisión Europea (2019). *Erasmus+ 2019 in numbers. Spain factsheet*. https://ec.europa.eu/assets/eac/factsheets/factsheet-es-2019_en.html

Comisión Europea (2019). *Erasmus+ Annual Report 2019*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/30af2b54-3f4d-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en>

Comisión Europea (2021). *Erasmus+ guía del programa. Ver 2*. http://sepie.es/doc/convocatoria/2021/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_es.pdf

Comisión Europea (2021). *Erasmus+ programme guide. Ver 3.*

http://sepie.es/doc/convocatoria/2021/2021-erasmusplus-programme-guide_v3_en.pdf

Comisión Europea (2021). *Erasmus+ Guide of experts on quality assessment.* [http://](http://sepie.es/doc/convocatoria/2021/iv1a_eguide_for_experts_on_quality_assessment.pdf)

sepie.es/doc/convocatoria/2021/iv1a_eguide_for_experts_on_quality_assessment.pdf

Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo. Informe de Eurydice.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

<https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice/profesores-europa/22571>

Consejería de Educación y Universidades, Gobierno de Canarias (2015). *Plan canario de Formación del Profesorado, Trienio 2015 - 2018.* <http://www3.gobiernodecanarias.org>

[/medusa/campus/doc/doc/programas/2015-18/pdf/plancanario.pdf](http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/programas/2015-18/pdf/plancanario.pdf)

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deporte, Gobierno de Canarias (2020). *Plan de Formación para el Personal Docente. Acuerdo de formación para el empleo de las administraciones públicas.* [http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/](http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/PlanFormacion2020.pdf)

[doc/PlanFormacion2020.pdf](http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/campus/doc/doc/PlanFormacion2020.pdf)

Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria (2015). *Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2015/2019.* [https://www.educantabria.es/docs/](https://www.educantabria.es/docs/2018/Plan_Regional_Formacion_Permanente_Profesorado_2015-2019.pdf)

[2018/Plan_Regional_Formacion_Permanente_Profesorado_2015-2019.pdf](https://www.educantabria.es/docs/2018/Plan_Regional_Formacion_Permanente_Profesorado_2015-2019.pdf)

Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Gobierno de Cantabria (2018). *Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado 2018/2019.* [https://www.educantabria.es/docs/](https://www.educantabria.es/docs/formacion/Plan%20Anual%20Formacion%20Permanente%20Profesorado%2018-19.pdf)

[formacion/Plan%20Anual%20Formacion%20Permanente%20Profesorado%2018-19.pdf](https://www.educantabria.es/docs/formacion/Plan%20Anual%20Formacion%20Permanente%20Profesorado%2018-19.pdf)

Consejería de Educación y Juventud, Comunidad de Madrid (2020). Plan de formación docente de la Comunidad de Madrid 2020-2021. Dirección General de Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050152.pdf>

Consejería de Educación, Universidades y Formación, Junta de Galicia (2020). *Plan anual de formación del Profesorado 2020/2021*. https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/plan_anual_de_formacion_del_profesorado_para_el_curso_2020_2021.pdf

Creswell, J. (2008). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage Publications, Inc; 3ra edición. ISBN-13: 978-1412965576

Dabasi-Halász, Z., Litán, K., Kiss, J., Manatí, I., Marinescu, D., Roman M. y Lorenzo-Rodriguez, J. (2019). International youth mobility in Eastern and Western Europe - the case of the Erasmus+ programme. *Migration Letters Vol. 16*, pp. 61-72. Transnational Press, London, U.K.

De Wit, H. y Marinoni, G. (2021). Internationalisation of higher education in a post-Covid-19 world: overcoming challenges and maximising opportunities. *Higher education's response to the Covid-19 pandemic - Building a more sustainable and democratic future*. Chapter 23, pp. 233-240. Council of Europe Higher Education Series Vol. 25. Council of Europe Publishing: Strasbourg Cedex, France.

Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Programas Educativos. *Plan provincial de formación del profesorado. Ceuta, Curso 2020/2021*. https://www.canva.com/design/DAEBXzSjUPo/BOohk2culZXCOxP2srzMiA/view?utm_content=DAEBXzSjUPo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu#1

Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Unidad de Programas Educativos. *Plan provincial de formación permanente del profesorado. Melilla, Curso 2020/2021*. https://www.canva.com/design/DAENMsLhpf8/9fgOqB8OpwrLttR77N2PAQ/view?utm_content=DAENMsLhpf8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu#1

Dolga, L.; Filipescu, H.; Popescu-Mitroi, M. y Mazilescu, C.-A. (2015). Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, pp. 1006–1013, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>

Engel, C. (2010). *The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility*. *Belgeo* 4, pp. 351-363. DOI: <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>

Escudero Muñoz, J. M. (mayo–agosto 2017). Monográfico: la formación continua del profesorado de la educación Obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 21 (2).

Espinoza Freire, E.E. (enero–marzo 2018). La hipótesis en la investigación. *Mendive. Revista de Educación*. Vol. 16 (1).

Gómez Villegas, M.A. (2005). *Inferencia Estadística*. Ed. Díaz de Santos.

González Calvo, G. y Barba, J. J. (enero-abril 2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual.

Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 18 (1), pp. 397-412.

González Enríquez, J. (sept.-oct. 2018). The Importance of Academic Mobility: The Erasmus+ Program. *IT Professional*. Vol. 2, pp. 79-82. DOI: <https://doi.org/10.1109/MITP.2018.053891341>

Groves, T., López, E.M. y Carvalho, T. (2018). The impact of international mobility as experienced by Spanish academics. *European Journal of Higher Education*, 8 (1), pp. 83-98. DOI: <https://doi.org/10.1080/21568235.2017.1388187>

Guevara, A. (2010). *Desarrollo normativo de la formación permanente del profesorado en Melilla. Análisis axiológico y valores emergentes*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada.

Heger, F. (2012). Erasmus - for All? Structural Challenges of the EU's Exchange Programme. *The ERASMUS Phenomenon-Symbol of a New European Generation*. Benjamin Feyen/Ewa Krzaklewska (eds.). Peter Land Edition, Bern, Sweden; pp. 67-78.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M.P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.

Iriondo, I. (2019). Evaluation of the impact of Erasmus study mobility on salaries and employment of recent graduates in Spain. *Studies in Higher Education*, 45:4, pp. 925-943, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582011>

Janson, K., Schomburg, H. y Teichler U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility – The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*.

ACA Papers on International Cooperation in Education. Lemmens Medien GmbH, Bonn, Germany.

Jeremías, J. y Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española De Pedagogía*, 63 (230), pp. 101-121. <http://www.jstor.org/stable/23765798>

Kelly, D. (2021). The impact of Covid-19 on internationalisation and student mobility: an opportunity for innovation and inclusion? *Higher education's response to the Covid-19 pandemic - Building a more sustainable and democratic future*. Chapter 22, pp. 225-231. Council of Europe Higher Education Series Vol. 25. Council of Europe Publishing: Strasbourg Cedex, France.

Koris, R., Mato-Díaz F.J. y Hernández-Nanclares, N. (julio 2021). From real to virtual mobility: Erasmus students' transition to online learning amid the COVID-19 crisis. *European Educational Research Journal*, Vol. 20 (4), pp. 463-478. DOI: <https://doi.org/10.1177/14749041211021247>

Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (2015). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. FahrenHouse. España.

Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Plan de investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1/19/0>

- Mizikaci, F. y Ugur Arslan, Z. (2019). A European Perspective in Academic Mobility: A Case of Erasmus Program. *Journal of International Students*. Vol. 9 (2). pp. 705-726. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v9i2.1138>
- Nieto, J. M. y Alfageme, M. B. (mayo-agosto 2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3), pp. 63-81. Universidad de Granada.
- Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20 (1), pp. 4-25. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i1.1>
- Pinto, F. (Feb. 2020). The effect of university graduates' international mobility on labour outcomes in Spain. *Studies in Higher Education*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1725877>
- Pinya, C. y Rosselló M.R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación* 661, 26 (3), pp. 661-678 DOI: http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44642
- Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol. 8 (2).
- Ribeiro, A. (2021). Erasmus at 30: Institutional Mobility at Higher Education in Perspective. *The Palgrave Handbook of youth Mobility and Educational Migration*. D. Cairns (ed.), Cham, Switzerland; pp. 163-171. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-64235-8_16

Ruszel, J. (octubre-diciembre 2018) Erasmus Programme - functional analysis and evolution of the programme from 1987 till 2016. *Humanities and Social Sciences*, vol. XXIII, 25 (4/2018), pp. 277-291.

Yemini M. (2017). *Mobility as a Continuum: European Commission Mobility Policies for Schools and Higher Education. Internationalization and Global Citizenship*. Palgrave Macmillan, Cham, Switzerland.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Europeas

Unión Europea (20 marzo 2010). Versión Consolidada del Tratado de la Unión Europea. *Diario Oficial de la Unión Europea C/83/13*.

Unión Europea (30 marzo 2010). Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2010/C 83/02). *Diario Oficial de la Unión Europea C/83/389*.

Unión Europea (14 de junio 2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes (2014/C 183/05). *Diario Oficial de la Unión Europea C/183/22*.

Unión Europea (4 junio 2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea C/189/1*.

Unión Europea (16 febrero 2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01). *Diario Oficial de la Unión Europea C/66/1*.

Estatales

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado de 6 de agosto de 1979*.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de centros escolares. *Boletín Oficial del Estado de 27 de junio de 1980.*

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado de 4 de julio de 1985.*

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado de 4 de octubre de 1990.*

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado de 21 de noviembre de 1995.*

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002.*

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006.*

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 2013.*

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre de 2020.*

Orden de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los I.C.E., *Boletín Oficial del Estado de 24 julio de 1971.*

Orden de 28 de febrero de 1975 por la que se regula el Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. *Boletín Oficial del Estado de 18 marzo de 1975.*

Orden de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. *Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre de 1992.*

Orden de 5 de mayo de 1994, por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de Profesores y los centros de recursos. *Boletín Oficial del Estado de 10 de mayo de 1994.*

Orden de 13 de octubre de 1994 por la que se regulan la organización y funciones de las Unidades de Programas Educativos de las Direcciones Provinciales del departamento. *Boletín Oficial del Estado de 19 de octubre de 1994.*

Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre, por la que se regula la estructura y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. *Boletín Oficial del Estado de 26 de octubre de 2007.*

Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. *Boletín Oficial del Estado de 28 de octubre de 2011.*

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado de 29 de enero de 2015.*

Orden ECD/567/2015, de 25 de marzo, por la que se integran los Centros de Profesores y Recursos en las Unidades de Programas Educativos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Boletín Oficial del Estado* de 2 de abril de 2015.

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado* de 11 de mayo de 1983.

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* de 24 de noviembre de 1984.

Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores. *Boletín Oficial del Estado* de 3 de abril de 1992.

Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos. *Boletín Oficial del Estado* de 9 de noviembre de 1995.

Resolución de 27 de abril de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se desarrolla la Orden de 26 de noviembre de 1992 que regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. *Boletín Oficial del Estado* de 25 de mayo de 1994.

Resolución de 24 de enero de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se establece el reconocimiento y certificación de algunas actividades de innovación realizadas con alumnos. *Boletín Oficial del Estado* de 13 de febrero de 1996.

Resolución de 8 de octubre de 2002, de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades, por la que se regula la planificación, registro y certificación de las actividades de formación permanente del profesorado que se realicen por procedimientos «a distancia» por las Instituciones Colaboradoras del Departamento. *Boletín Oficial del Estado de 23 de octubre de 2002.*

Resolución de 4 de agosto de 2006, de la Secretaría General de Educación, por la que se establecen las líneas prioritarias en materia de formación permanente del profesorado. *Boletín Oficial del Estado de 16 de agosto de 2006.*

Autonómicas

Acuerdo 35/2008, de 30 de abril, de la Junta de Castilla y León, por el que se crean y suprimen Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. *Boletín Oficial de Castilla y León, 2 de mayo de 2008.*

Corrección de errores del Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el profesorado de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 15 de febrero de 2001.*

Corrección de errores de la Orden de 16 de octubre de 2006, por la que se regula el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del personal docente. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 24 de noviembre de 2006.*

Corrección de errores de la 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. *Diario Oficial de Galicia de 27 de junio de 2013.*

Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Educación. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 8 de julio de 1994.*

Decreto 82/1994, de 13 de mayo, por el que se regulan la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias de 27 de mayo de 1994.*

Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos de la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de 8 de septiembre de 1997.*

Decreto 80/1998, de 28 de mayo, por el que se modifican determinados preceptos del Decreto 82/1994, de 13 de mayo, que regula la creación, organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado. *Boletín Oficial de Canarias de 5 de junio de 1998.*

Decreto 5/2001, de 18 de enero, por el que se crean los Centros de Formación Ambiental para el Profesorado de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 25 de enero de 2001.*

Decreto 15/2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación. *Boletín Oficial del País Vasco de 16 de febrero de 2001.*

Decreto 62/2001, de 28 de junio, por el que se regulan las actuaciones relativas a formación permanente del profesorado y la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades correspondientes. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 13 de julio de 2001.*

Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 20 de mayo de 2003.*

Decreto 78/2005, de 05/07/2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 8 de julio de 2005.*

Decreto 180/2005, de 30 de agosto, de modificación del Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 1 de septiembre de 2005.*

Decreto 69/2007, de 10 de abril, por el que se regula el sistema de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura de 17 de abril de 2007.*

Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 14 de julio de 2008.*

Decreto 40/2009, de 17 de febrero, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes. *Boletín Oficial del País Vasco de 26 de febrero de 2009.*

Decreto 33/2009, de 16 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria, 27 de abril de 2009.*

Decreto 74/2011, de 14 de abril, por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica de educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la comunidad autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia de 6 de mayo de 2011.*

Decreto 59/2012, de 23 de febrero de 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por el que se crea el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha y se regula la estructura del modelo de formación permanente del profesorado. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 28 de febrero de 2012.*

Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 30 de agosto de 2013.*

Decreto 51/2014, de 9 de octubre, por el que se regula la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, 10 de octubre de 2014.*

Decreto 41/2016, de 15 de julio, por el que se regula la formación permanente del profesorado de la enseñanza no universitaria de la comunidad autónoma de las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares de 16 de julio de 2016.*

Decreto 120/2017, de 3 de octubre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la

Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 10 de octubre de 2017.*

Decreto 248/2017, de 2 de noviembre, por el que se modifica el Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 14 de noviembre de 2017.*

Decreto 166/2018, de 18 de septiembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la formación del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón, 1 de octubre de 2018.*

Decreto 47/2020, de 3 de septiembre, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud y sus funciones en desarrollo de la Ley 3/2003, de 3 de marzo de Organización del Sector Público de la comunidad autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de la Rioja de 4 de septiembre de 2020.*

Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio, por el que se regula la creación, estructura y organización de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra de 21 de junio de 1996.*

Decreto Foral 267/2019, de 30 de octubre, por el que se establece la estructura orgánica del Departamento de Educación. *Boletín Oficial de Navarra de 7 de noviembre de 2019.*

Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de Castilla-La Mancha por las que se establece el procedimiento de actuación para el reconocimiento de créditos de innovación y/o

formación al personal docente participante en proyectos Erasmus+ de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha durante el curso escolar 2018-2019.
<http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/idiomas-programas-europeos/programas-europeos/erasmus/certificacion-reconocimiento-creditos-innovacion-equivalent>

Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. *Boletín Oficial del Estado de 10 de febrero de 2012.*

Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 16 de julio de 2009.*

Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación, de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 28 de julio de 2010.*

Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria. *Boletín Oficial de Canarias de 7 de agosto de 2014.*

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria, 30 de diciembre de 2008. Boletín Oficial del Estado, 24 de enero de 2009.*

Ley Orgánica 1/2007, de 28 de febrero, de reforma del Estatuto de Autonomía de las Illes Balears. *Boletín Oficial del Estado de 1 de marzo de 2007.*

Orden de 31 de octubre de 2000, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. *Diario Oficial de Extremadura de 4 de noviembre de 2000.*

Orden de 21 de mayo de 2002, por la que se modifica la Orden de 31 de octubre de 2000, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de la formación permanente del profesorado y establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. *Diario Oficial de Extremadura de 30 de agosto de 2002.*

Orden de 16 de octubre de 2006, por la que se regula el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del personal docente. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 9 de noviembre de 2006.*

Orden 9/08, de 28 de abril, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regulan las actividades de formación permanente del profesorado de los centros docentes donde se imparten enseñanzas no universitarias. *Boletín Oficial de la Rioja de 6 de mayo de 2008.*

Orden EDU/778/2008, de 14 de mayo, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. *Boletín Oficial de Castilla y León, 21 de mayo de 2008.*

Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 22 de agosto de 2008.*

Orden de 16 de diciembre de 2008, por la que se modifica la de 16 de octubre de 2006, por la que se regula el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación

permanente del personal docente. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 8 de enero de 2009.*

Orden EDU/41/2009 de 28 de abril, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria, 12 de mayo de 2009.*

Orden de 22 de diciembre de 2010, por la que se actualiza la organización y funcionamiento de los Centros del Profesorado de la comunidad autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias de 15 de febrero de 2011.*

Orden de 23 de julio de 2012, por la que se modifica la estructura de la Red de Centros del Profesorado de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias de 2 de octubre de 2012.*

Orden ENS/248/2012, de 20 de agosto, por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para reconocer actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de enseñanza no universitaria. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 3 de septiembre de 2012.*

Orden de 11 de octubre de 2012, por la que se subsanan errores de la Orden de 23 de julio de 2012, de modificación de la estructura de la Red de Centros del Profesorado de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias de 22 de octubre de 2012.*

Orden 64/2012, de 26 de octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se desarrolla el Decreto 231/1997, de 2 de septiembre, por el que se regula la creación, estructura y funcionamiento de los Centros de Formación, Innovación y Recursos

Educativos de la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de 31 de octubre de 2012.*

Orden 65/2012, de 26 de octubre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, que establece el modelo de formación permanente del profesorado y el diseño, reconocimiento y registro de las actividades formativas. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de 31 de octubre de 2012.*

Orden de 18/03/2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan las modalidades básicas de formación permanente del profesorado y las actuaciones formativas complementarias ofertadas por el Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 26 de marzo de 2013.*

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. *Diario Oficial de Galicia de 22 de mayo de 2013.*

Orden de 12 de julio de 2013, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se suprimen ocho Centros de Profesores y Recursos y se establece la estructura, organización y funcionamiento del Centro de Profesores y Recursos Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 19 de julio de 2013.*

Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2 de septiembre de 2014.*

Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, 16 de diciembre de 2014.*

Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la Red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. *Boletín Oficial de Castilla y León, 16 de diciembre de 2014.*

Orden ECD/11/2015, de 15 de enero, que modifica la Orden EDU/41/2009, de 28 de abril, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de actividades de formación permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria, 26 de enero de 2015.*

Orden ECD/309/2016, de 18 de marzo, por la que se aprueba el Plan Marco Aragonés de Formación del Profesorado. *Boletín Oficial de Aragón, 18 de abril de 2016.*

Orden de 25 de noviembre de 2016, por la que se aprueba el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado de la comunidad autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura de 30 de noviembre de 2016.*

Orden EDU/1019/2016, de 30 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, 12 de diciembre de 2016.*

Orden EDU/1020/2016, de 30 de noviembre, por la que se modifica la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. *Boletín Oficial de Castilla y León, 12 de diciembre de 2016.*

Orden del Consejero de Educación y Universidad de día 24 de abril de 2017 por la cual se regula la homologación, el reconocimiento, la certificación y el registro de la formación permanente del profesorado no universitario de la comunidad autónoma de las Illes Balears. *Boletín Oficial de las Islas Baleares de 6 de mayo de 2017.*

Orden de 28 de julio de 2017 por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establecen las equivalencias de las actividades de investigación y titulaciones. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 10 de agosto de 2017.*

Orden 2453/2018, de 25 de julio, de la Consejería de Educación e Investigación, que regula la formación permanente, la dedicación y la innovación del personal docente no universitario de la Comunidad de Madrid. *Boletín oficial de la Comunidad de Madrid de 3 de agosto de 2018.*

Orden de 30 de octubre de 2018 de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2018-2021. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 10 de noviembre de 2018.*

Orden ECD/204/2019, de 20 de febrero, por la que se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Profesorado territoriales en la comunidad autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón, 14 de marzo de 2019.*

Orden EDU/169/2019, de 25 de febrero, por la que se modifica la Orden EDU/1057/2014, de 4 de diciembre, por la que se regulan las modalidades, convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León organizadas por la red de formación y se establecen las condiciones de reconocimiento de las actividades de formación organizadas por otras entidades. *Boletín Oficial de Castilla y León, 6 de marzo de 2019.*

Orden ECD/579/2019, de 7 de mayo, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario. *Boletín Oficial de Aragón, 4 de junio de 2019.*

Orden de 20 de noviembre de 2020, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de la comunidad autónoma de Extremadura correspondiente al curso 2020/2021. *Diario Oficial de Extremadura de 26 de noviembre de 2020.*

Orden 54/2021, de 13 de abril, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se modifica la Orden de 08/10/2008, por la que se regula la homologación, la convocatoria, el reconocimiento, el registro y la certificación de las actividades de formación permanente del profesorado no universitario. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 23 de abril de 2021.*

Orden Foral 247/1997, de 25 de junio, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se adscriben unidades técnicas a la sección de perfeccionamiento del profesorado, fijando sus funciones, y se crean los centros de apoyo al profesorado adscribiéndoles sus zonas de influencia. *Boletín Oficial de Navarra de 28 de julio de 1997.*

Orden Foral 503/1997, de 19 de diciembre, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprueba la normativa de funcionamiento de los centros de apoyo al profesorado de la comunidad foral de Navarra y sus extensiones. *Boletín Oficial de Navarra de 23 de enero de 1998.*

Resolución de 3 de octubre de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se ordena el diseño, la duración, el reconocimiento, la equiparación y el registro de las actividades de formación permanente del profesorado. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 20 de octubre de 2001.*

Resolución de 6 de julio de 2004, por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para el reconocimiento y homologación de actividades de formación permanente dirigidas al

profesorado no universitario, organizadas por instituciones públicas y entidades sin ánimo de lucro. *Boletín Oficial de Canarias de 30 de julio de 2004.*

Resolución del Consejero de Educación y Universidad de día 16 de marzo de 2016 por la que se aprueba el Plan cuatrienal de formación permanente del profesorado desde 2016 hasta 2020. *Boletín Oficial de las Islas Baleares de 31 de marzo de 2016.*

Resolución de 23 de agosto de 2016, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regula el reconocimiento, la certificación y el registro de la participación del profesorado en proyectos europeos como actividades de formación permanente del profesorado. Diario Oficial de Galicia de 31 de agosto de 2016.

Resolución de 14 de mayo de 2018, de la Dirección General de Planificación Educativa y Recursos Humanos por la que se regulan la estructura, criterios de selección de actividades, acreditación de superación y certificación de los itinerarios de formación preferentes. *Boletín Oficial de la Región de Murcia de 30 de mayo de 2018.*

Resolución de 26 de abril de 2019, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca procedimiento para la provisión de plazas de Asesorías de los Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 14 de mayo de 2019.*

Resolución de 26 de abril de 2019, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca procedimiento para la provisión de plazas de Direcciones de los Centros del Profesorado y de Recursos del Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 14 de mayo de 2019.*

Resolución de 19 de febrero de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las Directrices Marco en las que deben inscribirse los Planes Anuales de Formación del Profesorado para el período 2019-2023, cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación 2014-2020. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 12 de marzo de 2020.*

Resolución de 21 de mayo de 2020, de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional, por la que se establece el Plan bienal de formación permanente del profesorado correspondiente a los cursos 2020-2021 y 2021 a 2022, teniendo en cuenta las modificaciones generadas en el Plan anual de formación 2019-20 en base a la situación de emergencia de salud pública ocasionada por la COVID-19. *Diario Oficial de la Generalitat Valenciana de 29 de mayo de 2020.*

Resolución de 31 de agosto de 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2020/21. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 15 septiembre de 2020.*

Resolución de 16 de octubre de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se aprueba el Plan Regional Anual de Formación Permanente del Profesorado 2020-2021, cofinanciado por el Fondo Social Europeo en el marco del Programa Operativo de Empleo, Formación y Educación 2014-2020. *Boletín Oficial del Principado de Asturias de 12 de noviembre de 2020.*

Resolución del consejero de Educación y Formación Profesional, de 22 de febrero de 2021, por la que se establecen los centros que constituyen la red de centros de profesorado de las Illes Balears y su tipología. *Boletín Oficial de las Islas Baleares de 27 de febrero de 2021.*

Resolución EDU/101/2021, de 21 de enero, por la que se establecen los criterios y se dictan instrucciones relativas al reconocimiento y certificación de la innovación pedagógica para el profesorado que participa en las acciones del programa Erasmus+ (sectores: escolar y personas adultas) y eTwinning. *Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya, 26 de enero de 2021.*

Resolución de 26 de marzo de 2021, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la cobertura de puestos vacantes de dirección y asesorías de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación. *Boletín Oficial de Castilla y León, 7 de abril de 2021.*

Resolución de la directora general de Primera Infancia, Innovación y Comunidad Educativa de 12 de abril de 2021 por la que se aprueba la convocatoria pública para cubrir plazas de asesores de formación permanente en los centros de profesorado en comisión de servicios. *Boletín Oficial de las Islas Baleares, 15 de abril de 2021.*

Resolución de 12 de abril de 2021, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se efectúa la convocatoria para la provisión de plazas vacantes de directores y directoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Deporte. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de abril de 2021.*

Resolución de 27 de abril de 2021, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se efectúa convocatoria para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación y Deporte. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 12 de mayo de 2021.*

ANEXO I: Cuestionario 1 – Asesores de formación/Expertos en Erasmus+Cuestionario sobre formación permanente del profesorado dentro del programa Erasmus+

En relación con la acción KA1 (Específicamente KA101 - Educación Escolar) del programa Erasmus+ (2014-2020).

El presente cuestionario forma parte de un procedimiento académico de investigación de la UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Cláusula de confidencialidad:

La información obtenida será tratada de forma totalmente anónima de acuerdo con la Ley de Protección de datos.

Muchas Gracias por su colaboración.

Nota: las preguntas marcadas con * son de respuesta obligatoria.

BLOQUE 1: Perfil del encuestado/a

1*. Seleccione su rango de edad:

a) Menos de 25 años b) 25 a 30 años c) 31 a 45 años d) 46 a 60 años e) Más de 60 años

2*. Sexo: a) Hombre b) Mujer

3*. Perfil profesional: a) Asesor/a c) Experto/a en el programa Erasmus+

4*. Comunidad / Ciudad Autónoma donde ejerce su actividad laboral: _____

5*. Experiencia Profesional:

a) Menos de 5 años b) 5 a 9 años c) 10 a 20 años d) Más de 20 años

6. Indique su idioma extranjero con nivel más elevado certificado oficialmente: _____

7. Indique el nivel MCER de dicho idioma: a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1/C2

8. En el caso de un segundo idioma extranjero indíquelo: _____

9. Indique el nivel MCER de dicho segundo idioma: a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1/C2

BLOQUE 2: Conocimiento sobre el tema (general y específico) y opinión

10*. La formación permanente del profesorado debe ser:

a) Un deber b) Un derecho c) Un deber y un derecho d) Otros (indique cuales: _____)

11*. La formación permanente del profesorado contribuye a mejorar nuestro sistema educativo:

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

12*. Dentro de la acción KA1 del programa Erasmus+ y de las opciones de formación ofrecidas considero como más demandado (marque todas las que considere):

a) Cursos estructurados en el lugar de destino de la movilidad

b) Aprendizaje por observación en centro de destino de la movilidad

c) Estancias de docencia en centro de destino de la movilidad

13*. La modalidad de actividad más adecuada para maximizar el aprendizaje fruto de una formación por una movilidad en el exterior (marque todas las que considere):

a) Cursos estructurados b) Aprendizaje por observación c) Estancias de docencia

14*. Las temáticas más solicitadas por el profesorado en la actualidad en cuanto a formación dentro de la acción KA1:

a) Lenguas extranjeras b) Metodología c) Convivencia
d) Atención a Alumnado con Necesidades Específicas e) Otros (Indique cuales: _____)

15*. La administración educativa estatal favorece la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

16*. Las administraciones educativas autonómicas favorecen la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

17*. Las direcciones de los centros educativos favorecen la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

18*. Indique el motivo que puede ser determinante para que los superiores en la administración educativa autonómica no permitan la asistencia a una actividad de formación en el exterior durante el periodo lectivo del curso escolar.

a) Duración excesiva b) No sustitución del docente c) Presupuestaria
d) Fecha de realización e) Marque aquí si considera que la situación no se plantea

19*. Indique el motivo que puede ser determinante para que los superiores a nivel de centro no permitan la asistencia a una actividad de formación en el exterior durante el periodo lectivo del curso escolar.

a) Duración excesiva b) No sustitución del docente c) Presupuestaria

d) Fecha de realización e) Marque aquí si considera que la situación no se plantea

20*. Las actividades de formación en el exterior deben realizarse en la medida de lo posible en periodos no lectivos del calendario escolar.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

21*. La realización de actividades de formación en el exterior en periodos no lectivos del calendario escolar influye en el tipo de actividad elegida.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

22*. Se debería incluir dentro del horario semanal oficial del profesorado el detalle de las horas dedicadas a formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

23*. El documento de movilidad EUROPASS debería considerarse a efectos de cumplimiento de sexenios como certificación oficial de horas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

24*. La modalidad de formación más adecuada para cursos estructurados a realizar en nuestro país:
(marque todas las que considere)

- a) Presencial b) Semipresencial / Mixta c) A distancia

25*. Los cursos estructurados a realizar en el exterior dentro de la acción KA1 deberían contener actividades posteriores o anteriores y no limitarse a la modalidad presencial.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

26*. Dentro de un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ debe participar no solo el profesorado de las diferentes materias sino componentes del equipo directivo del centro.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

27*. Dentro de un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ debe participar no solo el profesorado de las diferentes materias sino otros integrantes de la comunidad educativa siempre que puedan considerarse participantes elegibles.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

28*. A efectos de lo anterior, deberían tenerse en cuenta los siguientes perfiles de participantes.

Marque todas las que se apliquen:

a) Personal del equipo de orientación del centro

b) Inspector educativo del centro

c) Asesores de formación del profesorado del centro

d) Miembros del Consejo Escolar del centro que no sean docentes

e) Otros (Indique cuales: _____)

29*. ¿Qué duración considera la apropiada para un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ KA1?

- a) 1 año b) 15 meses c) 18 meses c) 2 años

30*. ¿Cuál es la duración que considera más apropiada para un curso estructurado en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

31*. ¿Cuál es la duración en días que considera más apropiada para una observación en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

32*. ¿Cuál es la duración en días que considera más apropiada para una estancia de docencia en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

33*. ¿Cómo considera la formación previa que debe tener el participante en origen en cuanto al tema de la actividad de movilidad en cuestión?

- a) Muy necesaria b) Necesaria c) Poco necesaria d) No necesaria

34*. En referencia a la formación en el exterior, los cursos de formación estructurados exclusivamente de enseñanza de idiomas contribuyen a mejorar las destrezas del participante.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

35*. En referencia a la formación en el exterior, los cursos de formación de temática diferente a la enseñanza de idiomas e impartidos en la lengua no materna del participante contribuyen a mejorar las destrezas del participante.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

36*. Un conocimiento previo a un nivel adecuado de las lenguas de comunicación a utilizar en la formación en el exterior es un punto de partida necesario para el buen aprovechamiento de la actividad.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

37*. ¿Qué nivel de idiomas mínimo certificado oficialmente según el MCER cree necesario para realizar con aprovechamiento una formación en el exterior que no sea específica de mejora lingüística? (recuerde que A es el más bajo y C el más alto)

a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1-C2

38*. La calidad de los proyectos de formación presentados por las instituciones solicitantes ha mejorado en base a los años de vigencia del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

39*. Dentro de la administración educativa estatal se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

40*. Dentro de las administraciones educativas autonómicas se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

41*. Dentro de las administraciones educativas locales se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

42*. Indique que aspectos mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1 (opcional):

BLOQUE 3: Incidencia del Brexit y la Pandemia de COVID-19

43*. ¿En qué medida cree que se han visto afectados tanto el programa Erasmus+ y específicamente los proyectos KA1 por la salida del Reino Unido de la Unión Europea (Brexit)?

a) Muy afectados b) Medianamente afectados c) Poco afectados d) Nada afectados

44*. ¿En qué medida cree que se han visto afectados tanto el programa Erasmus+ y específicamente los proyectos KA1 por la pandemia global de COVID-19?

a) Muy afectados b) Medianamente afectados c) Poco afectados d) Nada afectados

45*. ¿Qué tipología de actividades de movilidad Erasmus+ KA1 cree que han sido las más afectadas/canceladas debido a la crisis generada por la pandemia de COVID-19?

a) Cursos Estructurados

b) Observaciones (job-shadowings) y/o periodos (estancias de docencia)

c) Todas

ANEXO II: Cuestionario 2 – Participantes en proyectos KA101

Cuestionario sobre formación permanente del profesorado dentro del programa Erasmus+

En relación con la acción KA1 (Específicamente KA101 - Educación Escolar) del programa Erasmus+ (2014-2020).

El presente cuestionario forma parte de un procedimiento académico de investigación de la UNIVERSIDAD DE GRANADA.

Cláusula de confidencialidad:

La información obtenida será tratada de forma totalmente anónima de acuerdo con la Ley de Protección de datos.

Muchas Gracias por su colaboración.

Nota: las preguntas marcadas con * son de respuesta obligatoria.

BLOQUE 1: Perfil del encuestado/a

1*. Seleccione su rango de edad:

a) Menos de 25 años b) 25 a 30 años c) 31 a 45 años d) 46 a 60 años e) Más de 60 años

2*. Sexo: a) Hombre b) Mujer

3*. Perfil profesional: a) Docente b) Asesor/a de formación c) No docente

4.- En caso de no ser docente indique su perfil profesional: _____

5*. Experiencia Profesional:

a) Menos de 5 años b) 5 a 9 años c) 10 a 20 años d) Más de 20 años

6.- Nivel educativo que imparte (en caso de docentes):

a) Infantil b) Primaria c) Secundaria/Bachillerato d) Otro/s

7.- Tipo de centro educativo (en caso de docentes):

a) Público b) Privado c) Concertado

8. Indique su idioma extranjero con nivel más elevado certificado oficialmente: _____

9. Indique el nivel MCER de dicho idioma: a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1/C2

10. En el caso de un segundo idioma extranjero indíquelo: _____

11. Indique el nivel MCER de dicho segundo idioma: a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1/C2

12*. Comunidad / Ciudad Autónoma donde ejerce su actividad laboral: desplegable con selección

BLOQUE 2: Conocimiento sobre el tema (general y específico) y opinión

13*. La formación permanente del profesorado debe ser:

a) Un deber b) Un derecho c) Un deber y un derecho d) Otros (indique cuales: _____)

14*. La formación permanente del profesorado contribuye a mejorar nuestro sistema educativo:

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

15*. Dentro de la acción KA1 del programa Erasmus+ y de las opciones de formación ofrecidas considero como más demandado (marque todas las que considere):

a) Cursos estructurados en el lugar de destino de la movilidad

b) Aprendizaje por observación en centro de destino de la movilidad

c) Estancias de docencia en centro de destino de la movilidad

16*. La modalidad de actividad más adecuada para maximizar el aprendizaje fruto de una formación por una movilidad en el exterior (marque todas las que considere):

a) Cursos estructurados b) Aprendizaje por observación c) Estancias de docencia

17*. Las temáticas más solicitadas por el profesorado en la actualidad en cuanto a formación dentro de la acción KA1:

a) Lenguas extranjeras b) Metodología c) Convivencia

d) Atención a Alumnado con Necesidades Específicas e) Otros (Indique cuales: _____)

18*. La administración educativa estatal favorece la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

19*. Las administraciones educativas autonómicas favorecen la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

20*. Las direcciones de los centros educativos favorecen la realización de actividades de formación permanente dentro del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

21*. Indique el motivo que puede ser determinante para que los superiores en la administración educativa autonómica no permitan la asistencia a una actividad de formación en el exterior durante el periodo lectivo del curso escolar.

- a) Duración excesiva b) No sustitución del docente
- c) Presupuestaria d) Fecha de realización
- e) Marque aquí si considera que la situación no se plantea

22*. Indique el motivo que puede ser determinante para que los superiores a nivel de centro no permitan la asistencia a una actividad de formación en el exterior durante el periodo lectivo del curso escolar.

- a) Duración excesiva b) No sustitución del docente
- c) Presupuestaria d) Fecha de realización
- e) Marque aquí si considera que la situación no se plantea

23*. Las actividades de formación en el exterior deben realizarse en periodos no lectivos del calendario escolar.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

24*. La realización de actividades de formación en el exterior en periodos no lectivos del calendario escolar influye en el tipo de actividad elegida.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

25*. Se debería incluir dentro del horario semanal oficial del profesorado el detalle de las horas dedicadas a formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

26*. El documento de movilidad EUROPASS debería considerarse a efectos de cumplimiento de sexenios como certificación oficial de horas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

27*. La modalidad de formación más adecuada para cursos estructurados a realizar en nuestro país:
(marque todas las que considere)

a) Presencial b) Semipresencial / Mixta c) A distancia

28*. Los cursos estructurados a realizar en el exterior dentro de la acción KA1 deberían contener actividades posteriores o anteriores y no limitarse a la modalidad presencial.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

29*. Dentro de un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ debe participar no solo el profesorado de las diferentes materias sino componentes del equipo directivo del centro.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

30*. Dentro de un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ debe participar no solo el profesorado de las diferentes materias sino otros integrantes de la comunidad educativa siempre que puedan considerarse participantes elegibles.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

31*. A efectos de lo anterior, deberían tenerse en cuenta los siguientes perfiles de participantes.

Marque todas las que se apliquen:

- a) Personal del equipo de orientación del centro
- b) Inspector educativo del centro
- c) Asesores de formación del profesorado del centro
- d) Miembros del Consejo Escolar del centro que no sean docentes
- e) Otros (Indique cuales: _____)

32*. ¿Qué duración considera la apropiada para un proyecto de formación del profesorado Erasmus+ KA1?

- a) 1 año b) 15 meses c) 18 meses d) 2 años

33*. ¿Cuál es la duración que considera más apropiada para un curso estructurado en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

34*. ¿Cuál es la duración en días que considera más apropiada para una observación en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

35*. ¿Cuál es la duración en días que considera más apropiada para una estancia de docencia en el exterior?

- a) 1 semana b) 2 semanas c) 3 semanas d) Un mes

36*. ¿Cómo considera la formación previa que debe tener el participante en origen en cuanto al tema de la actividad de movilidad en cuestión?

- a) Muy necesaria b) Necesaria c) Poco necesaria d) No necesaria

37*. En referencia a la formación en el exterior, los cursos de formación estructurados exclusivamente de enseñanza de idiomas contribuyen a mejorar las destrezas del participante.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

38*. En referencia a la formación en el exterior, los cursos de formación de temática diferente a la enseñanza de idiomas e impartidos en la lengua no materna del participante contribuyen a mejorar las destrezas del participante.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

39*. Un conocimiento previo a un nivel adecuado de las lenguas de comunicación a utilizar en la formación en el exterior es un punto de partida necesario para el buen aprovechamiento de la actividad.

- a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

40*. ¿Qué nivel de idiomas mínimo certificado oficialmente según el MCER cree necesario para realizar con aprovechamiento una formación en el exterior que no sea específica de mejora lingüística? (recuerde que A es el más bajo y C el más alto)

- a) A1/A2 b) B1 c) B2 d) C1-C2

41*. La calidad de los proyectos de formación presentados por las instituciones solicitantes ha mejorado en base a los años de vigencia del programa Erasmus+.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

42*. Dentro de la administración educativa estatal se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

43*. Dentro de las administraciones educativas autonómicas se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

44*. Dentro de las administraciones educativas locales se debería promocionar más este tipo de programas de formación.

a) Completamente de acuerdo b) De acuerdo c) En desacuerdo d) Completamente en desacuerdo

45*. Indique que aspectos mejoraría del programa Erasmus+ en la acción KA1 (opcional):

BLOQUE 3: Incidencia del Brexit y la Pandemia de COVID-19

46*. ¿Se han visto las movilidades de su proyecto Erasmus+ KA1 afectadas por la salida del Reino Unido de la Unión Europea (Brexit)?

a) Si b) No c) No aplicable

47*. ¿Se han visto las movilidades de su proyecto Erasmus+ KA1 afectadas por la crisis generada por la pandemia de COVID-19? (solo para proyectos activos durante 2020 y 2021)

a) Si b) No c) No aplicable

48*. ¿Ha solicitado prórroga para finalizar su proyecto? (solo para proyectos afectados por la crisis de la pandemia de COVID-19)

a) Si b) No c) No aplicable

49*. ¿Ha tenido que cancelar movilidades de su proyecto? (solo para proyectos afectados por la crisis de la pandemia de COVID-19).

a) Si b) No c) No aplicable

50*. En caso de responder si a la pregunta anterior. ¿Qué tipo de movilidades ha cancelado? (solo para proyectos afectados por la crisis de la pandemia de COVID-19)

a) Cursos estructurados b) Observaciones (job shadowings) y/o periodos de docencia

c) No aplicable

ANEXO III: Modelos de solicitudes de participación según perfil

ASESORES/AS – EXPERTOS/AS

Estimados/as compañeros/as,

Como parte de un estudio de investigación de la Universidad de Granada sobre formación permanente del profesorado y movilidad internacional en relación con la acción KA1 del programa Erasmus+ finalizado (2014-2020).

Para aquellos/as de vosotros/as que asesoráis a los centros con relación al mismo, me gustaría solicitar vuestra colaboración cumplimentando el cuestionario en formato formulario de Google al que podéis acceder mediante el enlace siguiente:

[Cuestionario KA1 Asesores/as](#)

Tal y como se refleja al inicio del cuestionario no es necesario introducir ningún dato identificativo y todas las respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial y únicamente a efectos específicos de dicho estudio.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Atentamente,

Daniel Salcedo

Universidad de Granada

PARTICIPANTES

Estimados/as compañeros/as,

Para aquellos componentes del Claustro del Centro que hayáis participado en movilidades internacionales KA1 del programa Erasmus+ (2014-2020).

Como parte de un estudio de investigación de la Universidad de Granada sobre formación permanente del profesorado y movilidad internacional.

Solicito vuestra colaboración cumplimentando el cuestionario en formato formulario de Google al que podéis acceder mediante el enlace siguiente:

[Cuestionario Participantes KA1](#)

Tal y como se refleja al inicio del cuestionario no es necesario introducir ningún dato identificativo y todas las respuestas serán tratadas de forma anónima y confidencial y únicamente a efectos específicos de dicho estudio.

Muchas gracias por vuestra colaboración.

Atentamente,

Daniel Salcedo

Universidad de Granada

