

**VOL.26, Nº2 (Julio, 2022)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

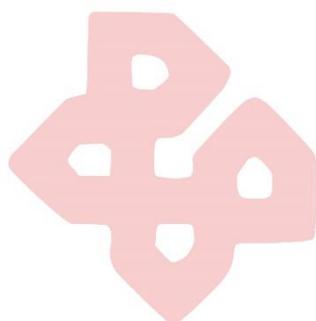
DOI: 1030827/profesorado.v26i2.22661

Fecha de recepción: 16/11/2021

Fecha de aceptación: 28/04/2022

## **ANÁLISIS DE LA ACTUALIDAD DE LA RED DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN ESPAÑA. PERCEPCIÓN Y FORMA DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FORMATIVAS A TRAVÉS DE LOS AGENTES IMPLICADOS.**

*Analysis of the current teacher permanent training network in Spain. Perception and form of participation in teacher training activities from the perspective of the agents involved.*



*Daniel Salcedo López y Mercedes Cuevas López*  
*Universidad de Granada*

*E-mail:* [danielsalcedo@correo.ugr.es](mailto:danielsalcedo@correo.ugr.es);

[mmcuevas@ugr.es](mailto:mmcuevas@ugr.es)

*ORCID ID:* <https://orcid.org/0000-0001-9304-1300>;

<https://orcid.org/0000-0002-5814-2285>

### **Resumen:**

La formación permanente del profesorado va ligada a la mejora de la calidad del sistema educativo y debe contar en primera instancia con el apoyo de las administraciones educativas. Una red de formación permanente eficiente debe dar respuesta a las demandas formativas de los docentes, moldearse y adaptarse a los nuevos tiempos. La transferencia a las comunidades autónomas españolas de las competencias en materia educativa ha generado como resultado una red descentralizada con numerosas diferencias, actualizaciones y modificaciones constantes donde los centros de profesorado son los principales representantes. En este trabajo reflejamos el estado actual de la red de formación española representada por sus centros de profesorado.

Posteriormente, aportamos los resultados de un análisis relativo a la percepción del estado actual de la formación permanente y de la forma de participación en actividades formativas considerando dos muestras a escala nacional. Estas corresponden a dos perfiles diferenciados: asesores/as de formación y docentes participantes. En relación con la primera cuestión, son apreciables y claras las diferencias entre los distintos modelos que se siguen en los diferentes territorios. En cuanto a la segunda cuestión, la opinión que reflejan los asesores difiere de la manifestada por los docentes participantes.

**Palabras clave:** *asesores/as de formación; centros de profesorado; formación permanente; política educativa; profesorado; red de formación.*

### **Abstract:**

Permanent teacher training is intrinsically linked to an improve of the quality of the educational system with the support of the educational administrations. Thus, an updated and efficient permanent training network must respond to the training demands of teachers, mold itself and adapt to modern times. The transfer to the Spanish autonomous communities of the competences in education has generated a decentralized permanent training network with numerous differences, updates, and constant modifications where teacher training centers are the main representatives. In this work we reflect the current distribution of the permanent teacher training network in Spain represented by its teacher training centers. Subsequently, we detail an analysis related to the current specific perception of permanent training and the form of participation in training activities considering two samples at a national scale using two different profiles: teacher trainers/advisors and participant teachers. With regards to the first question, the differences between the different models in the different territories of our country are appreciable and clear. However, as we can see, the opinion reflected by the professionals of the network differs from that of its users.

**Key Words:** *Educational policy; Teacher centers; Training networks; Teacher trainers/advisors; Teacher training.*

## **1. 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 de su actualización constante, si consideramos nuestro sistema educativo como un ente cambiante no estático, que se adapta a las necesidades de la sociedad.

La relevancia de la formación permanente se refleja de manera apreciable en las iniciativas que se llevan a cabo a nivel europeo para favorecer la mejora de los sistemas educativos y de su profesorado en todos los países miembros. 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).

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 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. Aun así, los centros de profesorado siguen erigiéndose como los lugares desde donde parten las iniciativas surgidas de las propias administraciones en esta cuestión, siendo su tipología variada, descentralizada y sobre todo con evidentes diferencias entre unas comunidades y otras.

En España, la crisis económica surgida al final de la primera década del siglo XXI 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/as 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 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tan 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 y su modelo como instrumento necesario para la mejora de los sistemas educativos ha estado patente en estudios y publicaciones diversas, adaptadas incluso a la etapa educativa del alumnado (Escudero Muñoz, 2017) y unida de manera indivisible a la evolución del sistema educativo evidenciada por constantes cambios en las políticas educativas reflejadas en las actualizaciones normativas correspondientes. Añadiendo a ello las novedades integradas por la innovación e investigación en la temática y nuevos enfoques (Martín-Sánchez y Groves, 2015) que llevan a la utilización de nuevas metodologías, mejoras y cambios sustanciales en la forma de transmisión y actualización de los conocimientos. 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. “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 y Barba, 2014, p. 398).

Las instituciones educativas desde la base de cada país y hasta las instancias superiores de la Unión Europea, reconocen la importancia de la formación permanente y la necesidad de apoyarla con una red formativa específica que preste

soporte y apoyo, proponiendo además la realización de actividades y programas formativos diversos que converjan con las políticas educativas europeas (Jeremías y Mesa, 2005). No debemos obviar que, la formación permanente de los docentes de nuestro país debe sostenerse bajo los cánones de las propias normas europeas en referencia a la cuestión. 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. Proponiendo, además, dentro de su Marco Estratégico para la Cooperación Europea en el Ámbito Educativo y Formativo (2021) el estudio de la posibilidad de elaboración de un marco de actuación para incrementar la cantidad y la calidad de la movilidad educativa del profesorado en Europa. Con lo que podemos considerar el añadido a las diferentes actividades de formación permanente ofrecidas en territorio nacional, aquellas que impliquen movilidad internacional como las ofrecidas dentro del programa Erasmus+, en alza, pero obviamente afectadas por la situación pandémica global.

## 2. Objetivos

Establecemos como primer objetivo, determinar, clarificar y detallar el estado actual de la red de formación permanente del profesorado en todos los niveles de nuestro sistema educativo. Desde el nivel estatal, representada por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) hasta el nivel autonómico, mediante las correspondientes tipologías de centros de profesorado o unidades que evidencian la existencia de diferencias sustanciales entre los distintos territorios.

No podemos olvidar, que los agentes que participan en esta formación, los asesores y asesoras de formación tienen un papel importante en la cuestión. Desde el punto de vista de transmisores, gestores y mediadores en el proceso. Por ello, analizamos su perfil y su forma de adscripción a los diferentes puestos asociados y los tomamos como representación importante de la opinión sobre la temática en cuestión en comparación con las opiniones de los propios docentes participantes en las actividades. En este sentido, establecemos como segundo objetivo una investigación planteada a través de una muestra diferenciada tanto de asesores de formación permanente como de docentes participantes a escala nacional. Se genera un análisis descriptivo que nos permite después contrastar ambas muestras en relación con diferentes indicadores sobre la actualidad de la formación permanente de los docentes, como pueden ser la percepción inicial de los encuestados sobre la propia formación permanente, su contribución a la mejora del sistema educativo y la evolución de la forma de participación en las actividades formativas.

Finalmente, en relación con esta última cuestión, aclaramos la hipótesis de partida respecto a si el perfil dentro del sistema del encuestado bien sea usuario o

agente de dicha formación permanente, presenta diferencias significativas a la hora de la elección de la forma de participación en dichas actividades.

### 3. Metodología

En relación con el objetivo primero, para establecer el marco específico, estado y actualización de la red de formación en nuestro país. Se ha realizado una extensa revisión bibliográfica, específicamente de normativa y legislación estatal y autonómica desde finales de los años setenta a la actualidad, consulta de fuentes digitales, páginas web institucionales o publicaciones oficiales habilitadas por cada una de las comunidades autónomas y el propio Ministerio de Educación y Formación Profesional. Además, las cuestiones específicas han sido planteadas directamente a los organismos mediante envío de correo electrónico a través de una cuenta institucional oficial universitaria al email oficial institucional del organismo asociado. En este sentido, hemos de destacar la amplia colaboración y disposición de todas las comunidades contactadas a colaborar con el estudio incluso en época de mayor impacto a causa de la crisis pandémica actual.

La recolección de información en la investigación constituye un momento fundamental para la producción de nuevos conocimientos (Pozzo et al., 2018). Para la segunda parte del estudio, enmarcada en el segundo objetivo planteado, hemos utilizado una metodología participativa de encuesta a través de dos cuestionarios diferenciados en función del perfil del encuestado/, dado que constituyen el instrumento más utilizado para recolectar datos (Hernández Sampieri et al., 2008). Para la selección de ambas muestras se ha utilizado muestreo aleatorio simple, apropiado ya que en ambos casos poblacionales disponíamos de un listado de todos los componentes al tener acceso al detalle correspondiente, tanto sobre los centros de formación del profesorado como los propios centros escolares.

Ambos cuestionarios han sido diseñados utilizando la herramienta Google Forms con 25 ítems divididos en dos bloques diferenciados, reflejando también las posibles diferencias/similitudes entre los perfiles: docente o asesor/a de formación.

El primer bloque delimita el perfil del encuestado/a, mientras que el segundo contiene las cuestiones específicas sobre la temática y su opinión, referidos a valorar aspectos relacionados con la formación permanente como son: la percepción inicial sobre ella, su contribución a la mejora del sistema educativo y la forma de participación en actividades formativas en nuestro país. Queda patente, por tanto, en esta parte del cuestionario, la elevada presencia de respuestas que involucran variables cualitativas.

Se plantean o bien respuestas cerradas de opción múltiple categorizadas, o aquellas con consideración de semiabiertas que reflejen la posibilidad de añadir bajo la opción “otros” lo que sugiera el participante.

Para la recolección de los datos de la primera muestra solicitamos la colaboración de todos los centros de profesorado censados en el territorio nacional a través de solicitud de colaboración enviada a su email institucional, obtenido tras el estudio exhaustivo que se realiza previamente para determinar la red de formación actual y sus centros de profesorado.

En cuanto a la segunda muestra, a través del email institucional de centros distribuidos a escala nacional junto con la colaboración de los centros de profesores contactados se solicitó la colaboración de docentes participantes en actividades formativas.

En ambos casos la solicitud contenía el enlace al cuestionario donde se detallaban las instrucciones para cumplimentarlo salvaguardándose a su vez el anonimato del encuestado. La solicitud de participación se llevó a cabo en el periodo comprendido entre los meses de mayo a julio de 2021.

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.

En la Tabla 1 detallamos los totales obtenidos en las dos muestras utilizadas en función de los perfiles de los participantes en el estudio obteniéndose  $n=46$  en la primera y  $n=141$  en la segunda. Tamaños que corresponden a porcentajes del 17,23% y 15,97% respectivamente y en base a la muestra invitada previamente. Estos tamaños son representativos con un nivel de confianza del 90% y un margen de error del 6%.

Tabla 1  
*Comparativa muestra invitada - muestra productora de datos*

	M1: Asesores/as de formación	M2: Participantes
Muestra invitada	267	883
Muestra productora (n)	46	141
% Participantes	17,23%	15,97%

Fuente: elaboración propia

Una vez organizados, depurados y revisados los datos recopilados en una base de datos en soporte informático. Se someten a tratamiento estadístico a través del software informático Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 23. Tras un estudio descriptivo inicial y, en aras de valorar y analizar similitudes y diferencias entra las opiniones reflejadas por ambos colectivos, se plantea con posterioridad un contraste de hipótesis específico mediante el tratamiento estadístico conjunto de ambas muestras.

Si analizamos con más detalle ambas muestras, observamos que la primera arroja una media de edad de  $46,67 \pm 8,40$  años, con una media de años de experiencia en el sistema educativo de  $19,60 \pm 6,17$  años. En relación con el sexo del encuestado/a, para esta muestra obtenemos un 65,2% de mujeres y un 34,8% de hombres con representación de individuos de 12 territorios diferenciadas del país.

Por otra parte, en el caso de la segunda, la media de edad de los encuestados/as es de  $46,62 \pm 8,08$  años (bastante similar a la anterior), con una media de antigüedad en la docencia de  $18,23 \pm 6,97$  años y con presencia del 63.1% de mujeres y 36.9% de hombres con respuestas de 18 regiones del país. Además, siendo este el perfil docente, usuario del sistema de formación permanente, añadimos que todos los encuestados pertenecen a centros públicos y, en un elevado porcentaje (66,7%) imparten docencia en Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, seguidos por aquellos y aquellas que imparten en centros de primaria (25,5%).

Finalmente, debemos detallar que, teniendo en cuenta la tipología de las variables involucradas, con elevada presencia de variables cualitativas, se ha optado por utilizar una prueba Chi-cuadrado de Pearson para contrastar la hipótesis de investigación final necesaria.

## 4. Resultados

### 4.1. Los centros de profesorado desde su creación a la red vigente en la actualidad

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, dirigidos 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 llevada a cabo 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” (Real Decreto 2112/1984, art. 1º).

Además, es interesante destacar que dichas 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 sí 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 y Roselló, 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.

El desarrollo normativo derivado de la aplicación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), establece en los centros de profesores las figuras de los asesores de formación, a través de 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, que fueron 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. Generando la denominación de los centros de profesores y recursos (CPR).

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. Además, el número total de centros de profesorado o unidades similares ha sufrido, evidentemente, cambios a mayor o menor en función de la comunidad o ciudad autónoma que tratemos.

A nivel estatal, el INTEF es la unidad del Ministerio de Educación y Formación Profesional responsable de la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (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. 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.

En la Tabla 2 detallamos a continuación la denominación actual de los diferentes centros de profesores en función de la comunidad o ciudad autónoma a la que pertenecen con sus siglas identificativas.

Tabla 2  
*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	CFR	Galicia

Centro Autonómico de Formación e Innovación	CAFI	
Centros de Recursos Pedagógicos	CRP	
Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa	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	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	CEP CAREI	
Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación		Aragón
Centro de Innovación para la Formación Profesional de Aragón	CATEDU CIFPA	
Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación	CARLEE	
Centro de Formación del profesorado e Innovación Educativa	CFIE	
Centro Superior de Formación del Profesorado	CSFP	Castilla y León
Centro de Recursos y Formación del Profesorado en TIC	CRFPTIC	
Centro de Formación del Profesorado en Idiomas	CFPI	
Unidad de Programas Educativos	UPE	Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

Fuente: Elaboración propia, información extraída de las comunidades autónomas (CC.AA.) y del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los centros de profesores 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. Además, en los últimos años, destaca la creación en varias comunidades, de centros de profesorado con unos perfiles y temáticas específicos. Los datos actualizados a marzo de 2021 del número total de centros de profesores en España se muestran en la Tabla 3 que presentamos a continuación.

Tabla 3  
Número de centros de profesores por comunidad/ciudad autónoma

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

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

El Decreto 15/2001, de 6 de febrero (Boletín Oficial del País Vasco - 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 centros, 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.

Castilla y León publica en 2008 en su boletín autonómico la creación de dos centros y la supresión de un total de dieciocho. En referencia a la supresión de centros y reorganización de la red, 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.

En la comunidad autónoma de Canarias, se publica oficialmente (2012) una reorganización de la red suprimiendo diez centros y creando a su vez cinco en su

lugar. En La Rioja, entre finales de 2012 y principios de 2013, se pasa de cuatro centros a centralizar las acciones en uno mediante reestructuración administrativa interna. Por otra parte, 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.

La Orden ECD/567/2015, de 25 de marzo (BOE 02/04/2015), del propio Ministerio de Educación, integra los centros de profesores y recursos en las unidades de programas educativos (UPE) de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, bajo el ámbito de gestión del Ministerio de Educación. Lo que supone la supresión de los dos centros de profesores de las ciudades y la eliminación de sus puestos adscritos. Por lo que la gestión de la formación permanente se absorbe y recae en dichas unidades, las cuales existían con anterioridad.

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). Estas nuevas denominaciones en referencia a centros de profesorado de ámbitos o temáticas específicas son comunes en el nuevo ordenamiento o marco normativo autonómico, lo que no hace más que evidenciar mucha más descentralización en el sistema.

Debemos destacar también, la peculiaridad de la comunidad autónoma de Cataluña, en la que encontramos un elevado número de centros 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.

Como punto final a este apartado, presentamos en la Tabla 4 el detalle del modo de adscripción del personal a los diferentes puestos asociados (directivos o asesorías) en los diferentes organismos o centros de profesores asociados a la formación permanente en función a su vía de acceso para cada una de las comunidades/ciudades autónomas.

Tabla 4  
*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 de currículum vitae y entrevista personal	Cataluña
Libre designación	Ceuta, Melilla

*Fuente: Elaboración propia a partir de normativa estatal y autonómica.*

## 4.2. Percepción inicial sobre la formación permanente del profesorado

Para evidenciar la idea inicial de los sujetos encuestados, es decir, los propios agentes implicados en la formación ya sean productores o receptores de ella, en cuanto a la propia percepción de la formación permanente del profesorado. Analizamos los datos obtenidos correspondientes a los diferentes ítems del cuestionario. Estos datos se recogen en la Tabla 5 donde podemos observar que la percepción modal se ajusta a la opción “un deber y un derecho” de acuerdo con la legislación vigente que establece dicha reflexión con  $n=42$  y  $n=123$  y porcentajes respectivos de 91,30 y 87,23 en cada una de las muestras.

Tabla 5  
*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

Fuente: elaboración propia

Anotemos también que en la primera muestra 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”.

## 4.3. Contribución de la formación permanente a la mejora del sistema educativo

Posteriormente, si consideramos la relación entre formación permanente y la mejora del sistema educativo, obtenemos claramente una opinión positiva al respecto. Aglutinando las opciones favorables casi la totalidad de las respuestas: “Completamente de acuerdo” con valores  $n=40$ , 86,96% en la primera muestra y,  $n=118$ , 83,69% en la segunda. Tal como podemos apreciar tanto en la Tabla 6 como en la Figura 1 posterior.

Tabla 6  
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

Fuente: elaboración propia

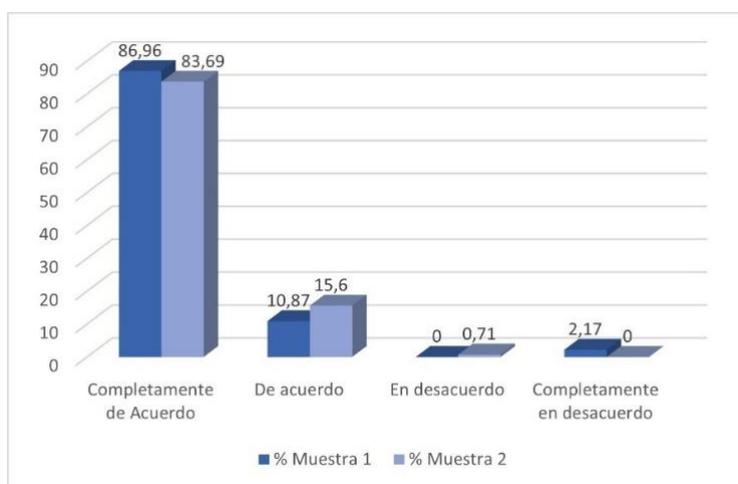


Figura 1. Contribución de la formación permanente a la mejora de sistema educativo. Fuente: elaboración propia

#### 4.4. Forma de participación en cursos estructurados en España

Esta cuestión nos presenta la visión en ambos perfiles de cada muestra, sobre cómo siguen considerando los encuestados la forma de participación base que debería predominar en la tipología de actividad formativa que sigue siendo la más habitual: cursos estructurados ofrecidos como parte de la formación permanente de los docentes en nuestro país a través de las propias administraciones educativas u otras instituciones validadas.

En esta ocasión, la herramienta permite múltiples respuestas en ambos ítems mediante la opción marque todas las que considere. Observamos una clara disparidad en la muestra de las asesorías frente a la muestra de participantes. 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 7 y Figura 2 a continuación.

Tabla 7

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

Fuente: elaboración propia

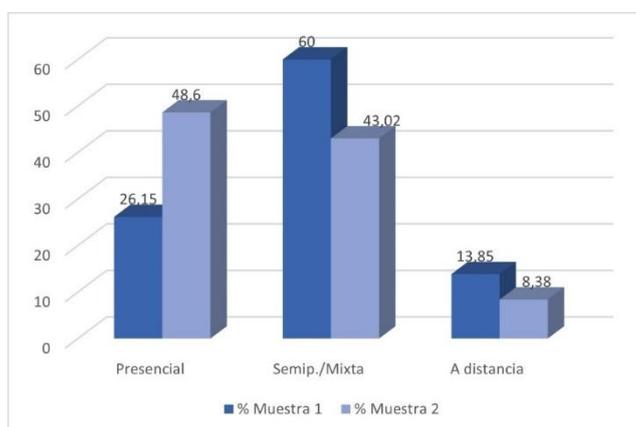


Figura 2. Forma de participación para la realización de cursos estructurados en España. Fuente: elaboración propia

#### 4.5. Contraste de hipótesis: 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 7 nos planteamos contrastar si las diferencias de proporciones reflejadas se pueden considerar significativas. Planteamos las siguientes hipótesis:

**$H_0$ :** 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 ( $P_1 \neq P_2$ ).

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. 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 8 de contingencia siguiente de tamaño 3x2.

Tabla 8

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

Forma de participación en cursos estructurados en España		Perfil del Encuestado (Muestra)		Total
		Asesor/a (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%

Fuente: elaboración propia

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 9.

Tabla 9

Prueba Chi-Cuadrado de Pearson de diferencia de proporciones

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

\*0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6,39.

Fuente: elaboración propia

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 los 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 10 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 10  
*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	

Fuente: elaboración propia

## 5. Conclusiones

En cuanto a la primera cuestión, queda perfectamente delimitada la estructura de la red actual, su detalle de centros de profesorado adscritos y la forma de adscripción del personal a ellos. Nuestra meta inicial es proporcionar el detalle específico a los investigadores de este campo, a los docentes y asesores/as de formación y a las propias administraciones educativas, para que con este detalle se propicien comparativas y estudios constructivos entre los diferentes modelos de redes y estructuras de formación permanente del profesorado, derivadas del modelo autonómico descentralizado y con vistas a la mejora de la calidad del sistema educativo.

Se aprecian evidencias significativas de modelos muy distintos en cuanto a la propia concepción del modelo de formación permanente en función de las diferentes autonomías, habiendo territorios que apuestan claramente por modelos online a distancia o por la promoción de la formación en los propios centros escolares como líneas principales de trabajo. En algunas, queda motivada la supresión o reestructuración de los centros de profesorado por motivos presupuestarios o a través de la justificación de la implantación de enseñanza a distancia por cuestiones geográficas. Y esto último, evidencia la dirección e impulso en los últimos años a esta forma de participación en actividades de formación permanente por parte de las administraciones educativas.

Por otra parte, esta cuestión ha resultado beneficiosa, ya que ha propiciado que la red existente para formación a distancia tanto desde el propio INTEF como desde los diferentes centros de profesorado del país, fuera la única opción sólida de

las administraciones educativas para dar servicio a los docentes desde el inicio de la pandemia de COVID-19.

En relación con el segundo objetivo, 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. Las actividades formativas ofertadas son variadas y su tipología se ha ido ampliado sustancialmente (Nieto y Alfageme, 2017) con especial incidencia en aquellas que se realizan en los propios centros, como la modalidad de grupos de trabajo (Pérez, 2018). No obstante, todas ellas están siempre condicionadas a la regulación de acreditación o reconocimiento específico y a la oferta establecida por las diferentes administraciones educativas o instituciones en función del ámbito geográfico. Cosa que se observa incluso en el caso de actividades formativas a distancia, que son ofrecidas por las diferentes comunidades autónomas exclusivamente a los docentes de su adscripción.

La forma de participación en dicha formación permanente, aunque habiendo evolucionado, y tomando el caso específico de la actividad de formación más común, los cursos estructurados, observamos que 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 que en años previos iba tomando fuerza. Sin olvidar, que hay administraciones educativas que ofrecen este único modelo de formación permanente por su reestructuración organizativa. Además, tampoco podemos obviar que el propio perfil de asesor/a mucho más habituado al trabajo en línea por ser además componente importante de su desempeño laboral hace que quizás se decante hacia un modelo más allá de la presencialidad. Por otra parte, 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.

Finalmente, y en relación con las limitaciones del estudio, el hecho de haber considerado un estudio a escala nacional, con dos muestras de perfiles diferenciados y el uso de cuestionarios en soporte digital enviados a través de correo electrónico. Resulta en tamaños de muestra en los que la primera es, aproximadamente, un tercio del total de la segunda. Hubiera sido interesante poder plantear tamaños similares en ambas e incluso uno más elevado en la segunda. Además, dado que la recogida de datos se ha hecho en fechas coincidentes aún con medidas específicas restrictivas derivadas de la pandemia de COVID-19, sería interesante analizar si la respuesta a la cuestión principal del contraste de hipótesis se ha visto afectada por ella. 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.

## Referencias bibliográficas

- 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*, 83, de 2 de mayo de 2008. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2008/05/02/pdf/BOCYL-D-02052008-43.pdf>
- Carro, L. (2000, diciembre). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- Casas Anguita, J., Repullo Labradora 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*, 31 (8), 527-538.
- Castillo Bautista, R. (2009, abril). La hipótesis en investigación. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/cccss/04/rcb2.htm>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo, informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-en-europa-acceso-progresion-y-apoyo-informe-de-eurydice/profesores-europa/22571>
- Conclusiones del Consejo Europeo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea*, C/183/05, de 14 de junio de 2014. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=IT)
- 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*, 34, de 16 de febrero de 2001. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2001/02/06/15/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- 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*, 40, de 26 de febrero de 2009. <https://www.legegunea.euskadi.eus/eli/es-pv/d/2009/02/17/40/dof/spa/html/webleg00-contfich/es/>
- 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*, 43, de 28 de febrero de 2012. <https://www.educa.jccm.es/es/normativa/decreto-59-2012-23-02-2012-crea-centro-regional-formacion-p>
- 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*, 190, de 1 de octubre de 2018. <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1040620063232>
- Escudero Muñoz, J. M. (2017, mayo-agosto). Monográfico: la formación continua del profesorado de la educación Obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 1-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>
- Espinoza Freire, E.E. (2018, enero-marzo). La hipótesis en la investigación. *Mendive. Revista de Educación*, 16 (1).
- González Calvo, G. y Barba, J. J. (2014, enero-abril). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/%20view/41093>
- Guevara, A. (2010). Desarrollo normativo de la formación permanente del profesorado en Melilla. Análisis axiológico y valores emergentes. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/5582>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista-Lucio, M.P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Jeremías, J. y Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia. *Revista Española De Pedagogía*, 63 (230), 101-121. <http://www.jstor.org/stable/23765798>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 159, de 4 de julio de 1985. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- 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*, 340, de 30 de

- diciembre de 2020. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)
- Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (2015). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. FahrenHouse.
- 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>
- Nieto, J. M. y Alfageme, M. B. (2017, mayo-agosto). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (3), 63-81.
- 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*, 193, de 2 de octubre de 2012. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2012/193/index.html>
- 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*, 166, de 19 de julio de 2013. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2013/numero/11207/pdf?id=601218>
- 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*, 79, de 2 de abril de 2015. [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-3573](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-3573)
- Pérez, L. (2018). El grupo de trabajo como estrategia de formación permanente del profesorado. *Aula de Encuentro*, 20 (1), 4-25. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i1.1>
- Pinya, C. y Rosselló M.R. (2015). El asesor de formación permanente del profesorado: perfil, trayectoria y funciones. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 661-678. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44642](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*, 8 (2). <https://doi.org/10.24215/18537863e046>
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 112, de 11 de mayo de 1983. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-13484>

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*, 282, de 24 de noviembre de 1984. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1984-25938>

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*, 81, de 3 de abril de 1992. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1992-7591>

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*, 268, de 9 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-24265>

Recomendación del Consejo Europeo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea C/189/1*, de 4 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)

Resolución del Consejo Europeo, 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). *Diario Oficial de la Unión Europea C/66/1*, 26 de febrero de 2021. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>

**Contribuciones del autor:** Concepción, diseño y desarrollo D.S.-L. y M.C.-L.; metodología D.S.-L. y M.C.-L.; validación D.S.-L. y M.C.-L.; análisis formal D.S.-L. y M.C.-L.; análisis de datos D.S.-L.; revisión y edición D.S.-L. y M.C.-L.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Todos los procesos y procedimientos realizados en el desarrollo de esta investigación se han realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

### Cómo citar este artículo:

Salcedo-López, D., Cuevas-López, M. (2022). Análisis de la actualidad de la red de formación permanente del profesorado en España. Percepción y forma de participación en actividades formativas a través de los agentes implicados. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(2), 227-248. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.22661