

EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES NO UNIVERSITARIOS

ASSESSMENT OF THE NEEDS OF NON-UNIVERSITY TEACHERS OF
CONTINUING EDUCATION

AVALIAÇÃO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES
NÃO UNIVERSITÁRIOS

Coral González Barbera, María Castro y Luis Lizasoain

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2012 - Volumen 5, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol5-num2/art17.pdf>

Fecha de recepción: 6 de diciembre de 2011

Fecha de dictaminación: 07 de febrero de 2012

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2012

La formación continua del profesorado no universitario es una herramienta esencial para la actualización de los docentes y para lograr un ajuste real del sistema educativo a las nuevas necesidades emergentes que la sociedad va demandando.

De forma coherente, en España, a la formación continua del profesorado se le viene destinando una parte importante de recursos económicos y personales. Esta asignación exige por parte de la Administración Educativa la consiguiente reflexión sobre el uso adecuado, eficaz y eficiente de dichas dotaciones presupuestarias. Esto afecta tanto a quién debe recibir formación y en qué aspectos, como a las propias cuestiones organizativas de la misma (cuándo, dónde, con qué recursos, etc.).

Sin embargo, no es extraño escuchar voces que señalan la falta de ajuste entre la oferta formativa al profesorado en ejercicio y las necesidades reales que se demandan desde distintas instancias de la comunidad educativa. La inercia propia del sistema educativo hace que la incorporación efectiva a planes formativos de necesidades y competencias emergentes esté, en ocasiones, ralentizada. A esto se suman ciertas características particulares del colectivo de profesores, como que se está trabajando con un personal altamente cualificado (diplomados y licenciados universitarios), con un bagaje amplio en formación continua (puesto que la formación es un requisito y supone a su vez un incentivo en la carrera docente) y que habitualmente demandan formación específica para el ejercicio.

Si bien es cierto que estas observaciones no se apoyan en un estudio sistemático, parece conveniente e incluso necesario realizar un estudio que permita contrastar la oferta realizada con las necesidades sentidas, expresadas o emergentes del colectivo de profesores del tramo no universitario.

Con el fin de contextualizar debidamente este trabajo se hace imprescindible dedicar unas líneas a la estructura y organización de la formación continua en España y en concreto, en la Comunidad Autónoma de Madrid (en adelante CM). Varios son los estamentos que proporcionan una amplia oferta formativa a los docentes en ejercicio (sindicatos, patronatos, empresas privadas), sin embargo la "empresa" objeto de estudio es la Administración Pública. Es decir, la CM, mediante la Consejería de Educación destina una amplia partida presupuestaria a la formación continua de docentes en ejercicio de todos los niveles educativos no universitarios, incentivando económicamente, pero en poca medida, en función del número de horas de formación recibidas.

Así pues, el propósito fundamental del trabajo presentado *es evaluar las necesidades formativas del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid ajustadas al desempeño profesional a través de la percepción de los implicados.*

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El análisis de necesidades es el primer paso obligado cuando se planifica cualquier tipo de formación. De modo general, del mercado en auge de la formación continua emergen líneas estratégicas de una determinada organización, en donde se plasma la información sobre aquellos aspectos que la organización necesita para conseguir sus objetivos en función de los colectivos a los que atiende.

Cada vez más, las empresas conciben la formación continua de sus empleados como una *inversión*, es decir, como parte integral de las estrategias que la incorporación utiliza para mantener su competitividad en el mercado laboral (Rodríguez y Medrano, 1993; Dipboye *et al.*, 1994). Goldstein (1993) señala que para conseguir que la formación sea beneficiosa debe responder a una serie de condiciones, es decir,

debe formar parte de un proceso secuencial y lógico, cuyo primer y principal paso es responder a las necesidades reales de la empresa, donde se tengan en cuenta tanto el *estado actual* de la organización (coste de materiales, calidad del producto, utilización de equipos...) como proyectar lo que la organización necesitará para poder manejar las *futuras* tecnologías y los cambios requeridos en las características de los trabajadores (Dipboye *et al.*, 1994). En función de los resultados obtenidos de este análisis de necesidades, se procederá al planteamiento de objetivos de formación, diseño y, finalmente a la evaluación y transferencia de lo aprendido al puesto de trabajo.

La importancia de llevar a cabo un análisis de necesidades formativas aparece insistentemente en la literatura sobre formación, llegando a considerarse como un factor clave, y a la vez el más descuidado (Ostroff y Ford, 1989; Gage, 1992), que muestra dónde están las deficiencias y si la formación ofrece o no soluciones viables (Dipboye *et al.*, 1994).

El concepto de necesidades de formación tiene un significado amplio, en torno al cual se suelen plantear preguntas como las siguientes: a) ¿se refiere estrictamente a los sujetos?, b) ¿se refiere a la institución a la que pertenecen los sujetos?, c) ¿son las necesidades equivalentes a las demandas directas de formación?, d) ¿cómo se vinculan con las expectativas de los sujetos que reciben formación?

La idea de que las necesidades de formación responden a la diferencia entre la realidad de una determinada actividad laboral y lo que sería deseable está bastante extendida. Operando bajo el supuesto de que estos déficits son superables mediante acciones de formación, se espera que el análisis de necesidades identifique posibles problemas de ejecución, respondiendo a la pregunta, ¿sabe este sujeto cómo alcanzar el estándar de ejecución de una tarea determinada? Si la respuesta es afirmativa, no existe la necesidad de formación, sino que el origen de la deficiencia se debe a otro tipo de factores, pero no a una falta de formación.

Al concepto de necesidad, aparece asociado el de demanda y expectativa. Por demanda de formación, se entiende la explicitación de una carencia de formación por parte de los sujetos a los que va dirigida la acción formativa. Las expectativas se refieren a los efectos que los sujetos prevén o desean que tenga su participación en las acciones formativas. El análisis de necesidades no es sino el proceso de objetivación de las demandas planteadas por los destinatarios de la formación.

Es evidente, por tanto, que las necesidades no tienen por qué coincidir con las demandas de formación, ni éstas son siempre equivalentes a las expectativas. Tampoco las demandas y expectativas personales son siempre coincidentes con las institucionales u organizativas. E, incluso, puede ocurrir que un colectivo esté afectado por determinados problemas que no se perciban como una necesidad, pues no hay conciencia bien de la discrepancia, bien de la implicación en ella, bien de su relación con la formación. La cuestión clave es que toda propuesta formativa debería armonizar estos tres conceptos para que la formación obtenga los resultados deseados.

La formación continua del profesorado no universitario es una actividad consolidada dentro de la cultura educativa de nuestro país. Sin embargo, no deja de ser llamativo el carácter de obligatoriedad con el que vienen incentivadas las actividades formativas (Biencinto, 2007). Por eso pensamos que el análisis de necesidades de formación para este colectivo debe abordar una doble vertiente: descriptiva y explicativa. La descripción se centra en el factor de demanda, preguntando a los docentes sobre cuestiones cualitativas y cuantitativas de la oferta dirigida a ellos. La explicación se pregunta por los orígenes y posibles causas de los desajustes existentes entre las demandas y la oferta formativa que reciben.

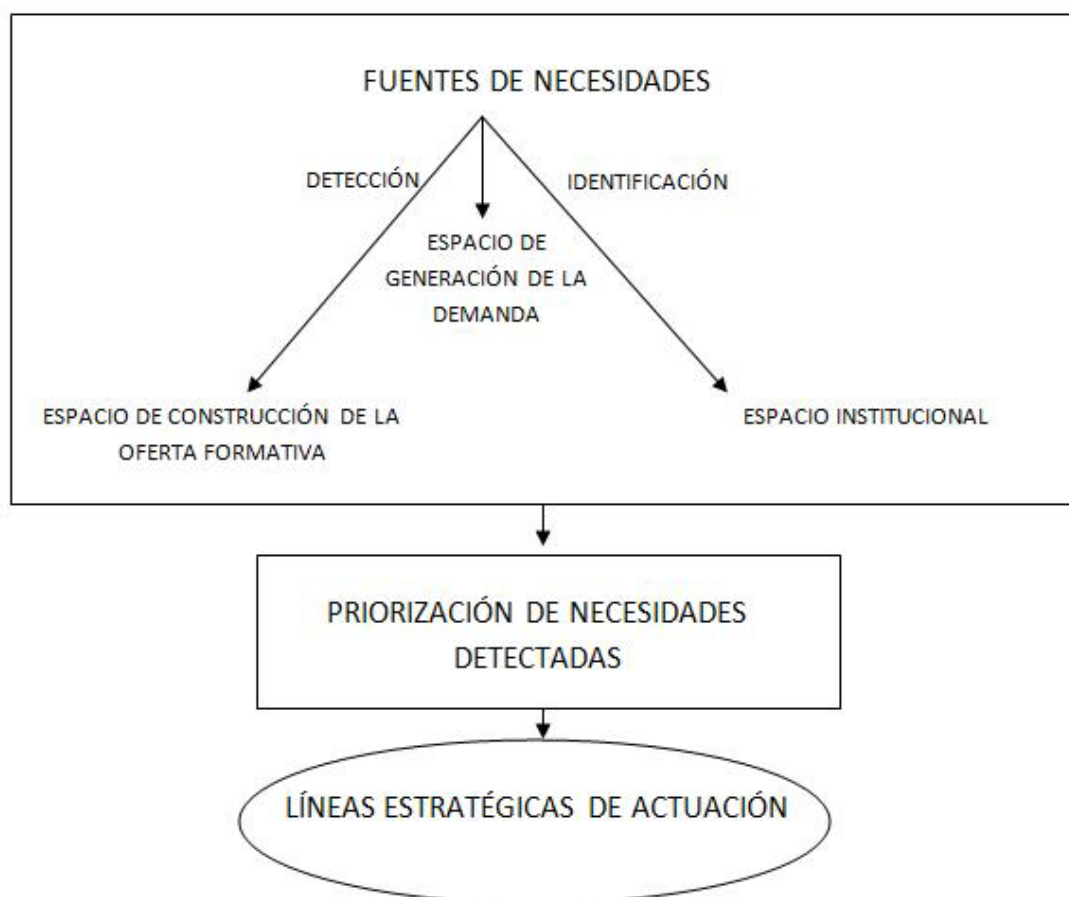
El modelo de análisis de necesidades de formación aplicado (Gaviria, Manzanares y Rodríguez, 2001) se articula en torno a tres espacios de trabajo interrelacionados:

- a. Oferta formativa, que recoge la actual oferta formativa realizada por la CM al profesorado.
- b. Construcción de la oferta formativa, que refleja las prioridades y criterios de los responsables de la formación.
- c. Formulación de la demanda, por parte del profesorado no universitario de la CM.

Desde el punto de vista metodológico, el modelo se ha desarrollado mediante tres tipos de actividades:

- a. Detección: entendida como el proceso de exploración de los espacios fijados y la recogida de información de cada uno de ellos, prestando especial atención a las dificultades, existentes o potenciales, que los docentes y los responsables de la formación manifiesten.
- b. Identificación: entendida como el proceso de filtrado de la información para precisar qué tipo de relaciones se establecen entre las dificultades y situaciones planteadas por los profesores y los responsables consultados, y los antecedentes y causas de las mismas.
- c. Evaluación: entendida como el proceso de priorización de necesidades mediante la ponderación de su importancia para el colectivo de profesores y el estudio de alternativas para establecer las recomendaciones oportunas en materia de formación para el profesorado.

FIG. 1. MODELO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN (GAVIRIA, MANZANARES Y RODRÍGUEZ, 2001, PP. 20).



2. MÉTODO

El estudio aquí planteado responde a un diseño metodológico estructurado en dos partes diferenciadas, a la vez que complementarias, para la obtención de datos expresivos de la realidad a estudiar (Marshall, 1985; Janesick, 1994; Rodríguez Ruiz, 2005; Rodríguez, Pozo & Gutiérrez, 2006). Por una parte, un estudio cualitativo que recorre los tres espacios definidos, como es el espacio en el que se construye la oferta, el espacio en el que se formula la demanda y el espacio institucional. Y por otra, un estudio cuantitativo de la demanda.

Para llevar a cabo ambos estudios, se precisa necesariamente de la concurrencia de los distintos agentes implicados en la formación continua del profesorado. Estos agentes de la formación tienen su equivalencia en los espacios definidos por el modelo de detección de necesidades adoptado, de este modo, se puede valorar la formación actualmente ofrecida, expresar nuevas necesidades formativas y realizar sugerencias organizativas que hagan la oferta final más eficaz y eficiente.

En ese sentido, tres serían los **grupos de informantes** cualificados:

- a. el personal docente de los centros (profesores y directores), en tanto que constituyen el espacio de generación de la demanda;
- b. el colectivo de inspectores de educación en tanto que supervisores y receptores de las demandas del profesorado y el grupo de técnicos y responsables de la formación continua, en tanto que espacio de construcción de la oferta formativa
- c. los responsables en la propia Consejería de Educación, en tanto que espacio institucional desde el que se genera y promueve la formación.

A modo de síntesis, el eje del presente trabajo se centra en dos cuestiones fundamentales:

- a. la valoración de la formación recibida/ofertada hasta el momento
- b. las necesidades percibidas y emergentes

Ahora bien, también se han tenido en cuenta algunas otras variables de interés puesto que las respuestas podrían venir condicionadas por ellas, tales como el nivel educativo, la experiencia docente y edad del profesorado, la especialización, la experiencia en formación continua, la titularidad del centro, las características del mismo, etc.,

A continuación se describe brevemente el método de los dos estudios realizados.

2.1. Estudio cualitativo

La combinación de dos técnicas de recogida de información -grupos de discusión y entrevistas en profundidad- aporta visiones complementarias de la función, adecuación y futuro de la formación del profesorado en ejercicio. Con los grupos de discusión se realizó un análisis en profundidad de la oferta y sugerencias de mejora para el futuro, pues esta técnica proporciona información muy matizada y de calidad. La elección de los informantes claves fue fundamental, así como su disposición e implicación. Los tres colectivos estuvieron representados, con el fin de contrastar y sintetizar puntos de vista diferenciados.

La entrevista en profundidad a los responsables y técnicos de formación aportó la visión interna de la institución sobre el presente y el futuro de la formación continua. Las entrevistas son la herramienta ideal

para establecer líneas futuras de actuación y el establecimiento de soluciones a necesidades que están presentes o que se anticipan. Lógicamente, el número de entrevistas en profundidad fue menor comparado con el número de grupos de discusión.

2.1.1. Participantes

Finalmente fueron 10 las personas entrevistadas, pertenecientes a diversos estamentos de la administración educativa (6 entrevistados), y a docentes caracterizados por ocupar o haber ocupado puestos en los equipos directivos de los centros educativos (4 entrevistados), procedentes además de diversas zonas de la CM.

Dado que en las entrevistas se constataron las sustanciales diferencias de percepción, necesidades y valoración en función de los diferentes niveles educativos, finalmente se optó por organizar tres grupos de discusión: Docentes de Educación Infantil-Primaria, docentes de Educación Secundaria y el formado por los profesionales y organizadores de la formación continua.

El conjunto total de personas que participaron en estos grupos de discusión fue de 26 sujetos.

2.1.2. Instrumentos

Tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, se empleó un formato de recogida de información *semi-estructurado* con la ayuda de un guión preestablecido centrado en las cuestiones que se recogen en la tabla 1.

TABLA 1. GUIÓN SEMI-ESTRUCTURADO PARA ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

1.	Valoración global de los planes de formación (utilidad, necesidad...)
2.	Fortalezas y debilidades
3.	Necesidad de una oferta diferenciada
4.	Áreas o campos prioritarios de atención, con mayor necesidad de formación
5.	Perfil del docente que asiste a acciones formativas
6.	Valoración de la organización de la formación
7.	Valoración de la acción de los CAP's
8.	Valoración de la estructura: cursos, talleres, seminarios, jornadas
9.	Valoración del sistema de incentivos (sexenios)
10.	Valoración de la dotación económica/ recursos para la formación
11.	Mecanismos de decisión: ajuste de la oferta, atención a las propuestas de centros y profesores
12.	Mecanismos de control y evaluación de la formación
13.	Evaluación del posible impacto en centros
14.	Propuestas globales de mejora

2.2. Estudio Cuantitativo

A partir del primer análisis de la información obtenida mediante las entrevistas y los grupos de discusión, se elaboró un primer cuestionario que fue sometido a juicio y revisión por parte de un conjunto de expertos. Con las indicaciones proporcionadas por estos, se elaboró la versión definitiva del mismo. Este cuestionario se envió a los sujetos seleccionados, tras haber diseñado el procedimiento de devolución, recogida y procesamiento de la información.

2.2.1. Población y Muestra

Tomando en consideración el número total de profesores no universitarios de la CM, se hizo una aproximación estimando el tamaño muestral en 2500 sujetos. Sin embargo, tras valorar algunos elementos referentes a las bases de datos se tomaron algunas decisiones:

- Para hacer frente a lo que se consideró un riesgo elevado de no respuestas habida cuenta de la situación de estas bases de datos, se incrementó el tamaño muestral hasta los 4000 efectivos (2000 para la red pública y 2000 para la concertada).
- Se realizó un muestreo estratificado no proporcional por niveles (distinguiendo sólo entre infantil-primaria por un lado y secundaria por otro) y las cinco áreas territoriales **sólo para los docentes de la red pública** pues sólo de ellos se disponía de la información necesaria. En consecuencia, se seleccionaron 200 docentes de cada combinación de nivel y área.
- Además, por muestreo aleatorio simple sin estratificar, se incluyeron los 2000 docentes de la red concertada dado que la sub-base de datos no contenía la información necesaria para realizar un muestro estratificado similar al de la red pública.

Así en las tablas 2 y 3 se presentan los datos relativos a la población y muestra consideradas.

TABLA 2. DATOS DE POBLACIÓN POR AMBOS ESTRATOS (COLAPSANDO LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE NIVEL)

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
PUBLICOS	23930	17267	41197
CONCERTADOS	16208	11260	27468
TOTAL	40138	28527	68665

TABLA 3. MUESTREO FINAL ESTRATIFICADO PROPORCIONAL CON 2000 EFECTIVOS (EN CONCERTADA SIN ESTRATIFICAR POR NIVEL).

	PRIMARIA	SECUNDARIA	TOTAL
PUBLICOS	697	503	1200
CONCERTADOS	800		800
TOTAL			2000

La tasa final de respuestas fue de 598. Esta tasa de respuesta supone el 30% de la muestra final de 2000 cuestionarios enviados. Con esta tasa de respuesta y dado el tamaño de la población original de referencia (68665), el nivel de confianza de los resultados estaría en torno al 95% y el error cometido sería inferior a 0,0063. Lo que supuso unos niveles más que aceptables para extraer conclusiones con seguridad estadística y para realizar inferencias fiables al conjunto de la población, puesto que el error cometido es inferior al seis por mil.

En la muestra, el porcentaje de profesoras fue notablemente superior (70%) al de profesores. Al no disponer de datos censales no se pudo corroborar que se reflejaba el reparto de la población con respecto al sexo, sin embargo existe la sospecha de que, si bien la diferencia no debe ser tan elevada en la población, es muy probable que exista esta feminización de la profesión docente.

Con respecto a los años de experiencia docente, el 36% de los sujetos llevaban 10 años o menos de docentes, aproximadamente el 50% llevaban de 11 a 30 años y, quizá destaca la no despreciable cifra del 14% de aquellos que llevaban más de 30 años en la profesión.

Cuando se estudia la distribución de la muestra en función de los niveles educativos en los que imparte docencia, se comprueba en primer lugar, la correspondencia casi perfecta entre la distribución de la población y la de los datos utilizados en el estudio (tabla 4).

Por último, en cuanto la titulación académica de los docentes cabe destacar que menos de la mitad eran diplomados, en su mayoría en Magisterio, y el resto licenciados, en concreto el 32% en licenciaturas

curriculares (por ejemplo matemáticas, biología química, etc.) y el 19% en aquellas más relacionadas con el ámbito psicopedagógico.

TABLA 4. COMPARACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE LA MUESTRA Y LA POBLACIÓN EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO

	Infantil-primaria		Secundaria Obligatoria-Bachillerato		TOTAL
	N	%	N	%	
Muestra	337	56,50	259	43,30	
Población	40138	58,45	28527	41,55	68665

2.2.2. Instrumento

Tal y como antes se ha comentado, a partir de la información recogida en el estudio cualitativo, se diseñó un cuestionario que permitió conocer la opinión sobre la formación de una parte sustancial del profesorado. Se trató de una encuesta general, con carácter extensivo. Además de recabar información básica sobre los docentes (edad, antigüedad, especialización, etc.), para lo relativo a las opiniones y percepciones se emplearon escalas tipo Likert (habitualmente con un rango de 0 a 10, ya que es una escala claramente asumida por los docentes de forma que el cero se asocia al mayor desacuerdo o insatisfacción y el 10 al mayor nivel de acuerdo o satisfacción).

Dicho cuestionario constaba de 55 cuestiones centradas en aspectos como:

- Información sobre los docentes: edad, antigüedad en el centro, experiencia, género, titulación, nivel en el que imparten, tipo y tamaño del centro, área territorial, etc.
- Valoración global de la formación permanente.
- Últimas acciones formativas a las que ha asistido.
- Valoración detallada por aspectos tales como organización, ponente, horario, contenidos, metodología, etc.
- Áreas o campos prioritarios.

Este cuestionario, fue enviado por correo ordinario a un total de 2000 docentes elegidos aleatoriamente.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados del estudio cualitativo

Una de las grandes ventajas de los estudios cualitativos es que permiten estudiar en profundidad el pensamiento de informantes considerados clave. De ahí que la validez de las conclusiones extraídas está ligada a la calidad y unicidad de la información y no tanto a la cantidad de coincidencias entre opiniones, que aún así aparecen.

A continuación se reflejan, a modo de síntesis, los resultados obtenidos a partir del análisis de contenido de las entrevistas y los grupos de discusión organizados por temas de interés.

Atendiendo al **nivel de concreción de la oferta formativa**, se observan ciertas diferencias en las expectativas y necesidades del profesorado de Infantil y Primaria y el de Secundaria y Bachillerato. Los primeros señalan la especificidad de la formación y reclaman con cierta frecuencia líneas dirigidas a la

actualización científica. Los segundos destacan el carácter excesivamente teórico de la oferta y, salvo por necesidades de satisfacción personal, no adolecen de deficiencias en el ámbito científico sino en el didáctico. Lógicamente, la formación inicial, el perfil profesional y vocacional del profesorado de estos dos grandes segmentos educativos ayuda a explicar estas diferencias.

En general, se podría afirmar que las **áreas identificadas como prioritarias** por los participantes en el estudio cualitativo serían fundamentalmente tres: *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, las relacionadas con la *convivencia escolar y la comunicación interpersonal* y cuestiones relacionadas con la *salud* tanto de los alumnos como de los propios docentes. Si bien es necesario destacar que es en este apartado donde se encuentran más diferencias entre lo señalado por el estudio cualitativo y el cuantitativo, en el que por ejemplo no aparecen reflejadas las necesidades relacionadas con la convivencia escolar o la salud del alumnado.

El área de las **Tecnologías de la Información y de la Comunicación** se perfila como uno de los puntos débiles del sistema de formación. Son muchas las acciones formativas que se diseñan y se desarrollan sobre esta temática, sin embargo parece que no produce los resultados deseados en el profesorado.

En primer lugar, se detectan amplios márgenes de inseguridad con las nuevas tecnologías entre los profesores debido fundamentalmente al nivel avanzado de dominio de los alumnos, que actúa como un inhibidor para la utilización de las nuevas tecnologías en las aulas.

En segundo lugar, las nuevas tecnologías aparecen de forma recurrente debido a su carácter instrumental. Así, además de la clara necesidad de la alfabetización informática de una parte muy importante del profesorado (especialmente en Primaria), se reclama formación más específica vinculada a la labor didáctica.

Si bien la actualización informática se ve casi como un mal endémico, el área de la **convivencia escolar** centra el discurso de profesores, directores de centros educativos, y administradores educativos. Es en este ámbito en el que se muestra más preocupación a la vez que impotencia.

En el área de convivencia escolar confluyen muy distintos tipos de problemas, desde la llegada masiva de población inmigrante a las aulas, pasando por los problemas de acoso escolar hasta la comunicación con las familias.

Las soluciones no son fáciles. Se apuntan soluciones de lo más divergentes, la más habitual e inmediata pasa por dotar al profesor de estrategias profesionales para hacer frente a estas situaciones que ineludiblemente se le plantean en el aula, aunque también se destaca que no es el profesor quien ha de asumir todas estas responsabilidades y se busca la figura de mediadores en contextos escolares. Por parte del profesorado y de las direcciones de los centros también se reclama la recuperación de medidas administrativas que doten de autonomía y agilidad a los centros para poder intervenir en el momento que surgen los problemas y para recuperar, al menos formalmente, la autoridad y la protección de la figura del profesor.

El ámbito de la **salud del alumnado** también ha sido especialmente destacado. Los docentes sienten especial presión por el tratamiento de grupos en los que se pueden manifestar problemas que precisan de una intervención rápida, de ahí que siempre haya personal para acciones formativas sobre primeros auxilios, o sobre el tratamiento en enfermedades cada vez más frecuentes como asma, diabetes, celiaquía, etc. No obstante, la demanda social sobre las funciones del profesor hace que se sienta

responsable de la posible identificación y posterior derivación de otro tipo de problemas como los alimentarios o la drogadicción.

Resulta especialmente llamativa la demanda sobre la **salud del profesorado**. Los asesores y la inspección destacan el alto nivel de cansancio y de falta de motivación del profesorado por no saber manejar algunas situaciones escolares y por la falta de reconocimiento social de su labor. De ahí que se empiezan a proponer acciones formativas que atiendan a la salud profesional y emocional del profesor.

Haber destacado tres áreas temáticas prioritarias no significa que no se hayan mencionado otras cuestiones. Resulta destacable, si bien es conocido, la necesidad de **actualización didáctica** en Secundaria y Bachillerato. Manifestando que si la actualización científica es interesante, no deja de responder a intereses más bien de desarrollo personal frente a los didácticos.

En cuanto al Grado de ajuste de la oferta y mejoras organizativas de la formación tres son las mejoras organizativas que se expresan tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo de forma clara y mayoritaria:

- Que el **lugar de la formación** sea en el propio centro educativo o en un lugar cercano.
- Que el **horario** de la formación sea preferentemente dentro del horario laboral o en su defecto en formato intensivo. La enseñanza concertada destaca sus limitaciones de horario para asistir a los cursos que se proponen.
- Que la modalidad de formación sea **seminarios o proyectos de formación** los propios centros, pues se demanda formación a la carta, ajustada a necesidades concretas de los centros y con implicación de los claustros.

3.2. Resultados del estudio cuantitativo

Los resultados del estudio cuantitativo pueden agruparse en torno a dos grandes conjuntos de análisis: a) la descripción de las variables de interés; y b) la caracterización de los sujetos con valoraciones extremas.

3.2.1. Descripción de las variables de interés

Si se observan las **valoraciones medias** de estas tres últimas acciones formativas se constata que todas ellas se encuentran valoradas por encima de 7 puntos sobre un total de 10 posibles (constando además que la variabilidad de la valoración media de estas tres últimas actividades es muy baja, 1,49). En cuanto al lugar, el centro educativo es el lugar elegido de realización para cerca del 40% de los profesores, seguido por los *Centros de Actualización del Profesorado* con una diferencia de diez puntos porcentuales.

En la figura 2 se observa cómo se distribuye, en términos promedios, la valoración de las tres últimas actividades formativas. Asimismo, en las tablas 5 y 6 se muestra una variable construida con las temáticas de las tres últimas acciones formativas. Cada área temática ha sido codificada con un número (que se muestra en la relación de áreas temáticas). Así por ejemplo, el valor 111 es en realidad un código que indica que las tres últimas acciones formativas han versado sobre TIC's (codificado con 1). Si el valor fuera por ejemplo 123, significará que la última acción ha sido sobre TIC's, la penúltima ha sido sobre actualización científica y la antepenúltima sobre didáctica y metodología de la enseñanza. Esta codificación nos va a permitir ver por ejemplo cuantos eligen siempre lo mismo (111 o 222). En esta tabla se muestran los tríos de actividades cursadas por el primer tercio de los profesores. Como vemos, el cursar las tres veces TICs es la opción más frecuente. Algo más de la cuarta parte (26,1%) señalan que las tres actividades que cursadas los son de las áreas 1, 2 ó 3.

FIG. 2. DISTRIBUCIÓN DE LA VALORACIÓN MEDIA DE LAS TRES ÚLTIMAS ACTIVIDADES FORMATIVAS

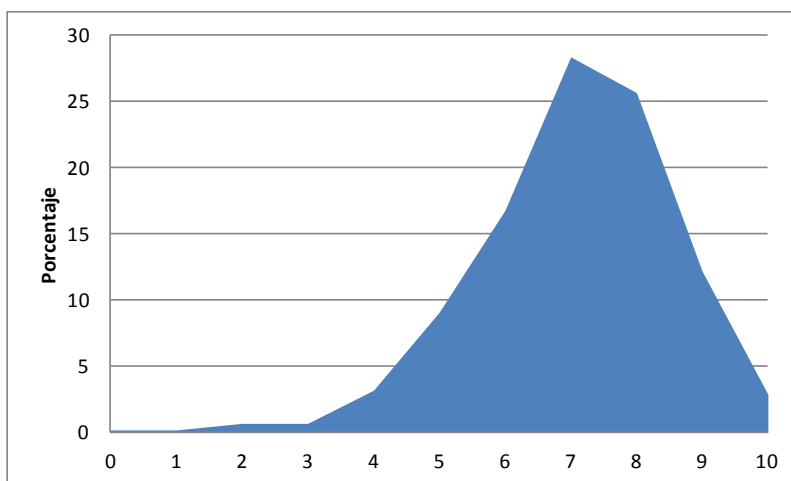


TABLA 5. RELACIÓN DE ÁREAS TEMÁTICAS

1. Tecnologías de la Información y la Comunicación
2. Actualización científica, contenidos.
3. Didáctica, metodología, adaptaciones curriculares.
4. Psicología evolutiva, de la educación, etc.
5. Clima escolar, convivencia, resolución de conflictos.
6. Comunicación a las familias, habilidades de comunicación interpersonal.
7. Tutoría y orientación.
8. Salud, primeros auxilios y detección temprana de problemas (anorexia, drogadicción, dislexia, retraso aprendizaje, etc.)
9. Interculturalidad, inmigración, integración y atención a la diversidad.
10. Atención a sujetos con necesidades educativas especiales.
11. Gestión y dirección de recursos humanos, centros, organizaciones, etc.

Atendiendo a las **propuestas** que los profesores consideran **prioritarias** para ser objeto de formación teniendo en cuenta, a su vez, tres ámbitos de interés de esas propuestas: el propio profesor, el centro escolar y el nivel educativo en el que imparte docencia el profesor, las tablas 7, 8 y 9 sintetizan las temáticas que se adjudican a cada una de las opciones.

Para el profesor, las áreas prioritarias son claramente las TICs, la didáctica, la convivencia y la interculturalidad, mientras que los temas de gestión y psicología son los considerados menos importantes.

Cuando se estudian las temáticas que perciben los profesores como prioritarias para los centros, destacamos que asuntos como la convivencia y la interculturalidad que no se consideraban importantes para los profesores individualmente, sí lo hacen para el centro, puesto que son temáticas más colectivas. Sin embargo, las temáticas consideradas menos importantes siguen siendo las mismas que en el caso de los profesores.

TABLA 6. ÁREAS TEMÁTICAS DE LAS TRES ÚLTIMAS ACCIONES FORMATIVAS

Combinación	Freq.	%
111	31	6,4
122	14	2,9
333	14	2,9
121	12	2,5
131	12	2,5
222	11	2,3
113	9	1,9
212	9	1,9
211	8	1,7
112	6	1,2
183	6	1,2
331	6	1,2
311	5	1
511	5	1
512	5	1
135	4	0,8
223	4	0,8

TABLA 7. ÁREAS PRIORITARIAS PARA EL PROFESOR INDIVIDUAL

1ª para el profesor			2ª para el profesor			3ª para el profesor		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	152	25,4	Convivencia	117	19,6	Interculturalidad	77	12,9
Didáctica	89	14,9	Didáctica	80	13,4	Convivencia	76	12,7
Convivencia	77	12,9	TICs	79	13,2	Didáctica	67	11,2
Contenidos	67	11,2	Interculturalidad	62	10,4	TICs	61	10,2
Interculturalidad	38	6,4	Contenidos	54	9,0	NEES	61	10,2
NEES	32	5,4	Comunicación	38	6,4	Salud	46	7,7
Gestión	24	4,0	NEES	37	6,2	Tutoría	45	7,5
Salud	20	3,3	Salud	35	5,9	Contenidos	37	6,2
Tutoría	17	2,8	Tutoría	29	4,8	Comunicación	32	5,4
Comunicación	13	2,2	Psicología	15	2,5	Gestión	24	4,0
Psicología	11	1,8	Gestión	6	1,0	Psicología	21	3,5
Total	540	90,3	Total	552	92,3	Total	547	91,5
Perdidos	58	9,7	Perdidos	46	7,7	Perdidos	51	8,5
Total	598	100	Total	598	100	Total	598	100

TABLA 8. ÁREAS PRIORITARIAS PARA EL CENTRO EDUCATIVO

1ª para el centro			2ª para el centro			3ª para el centro		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	156	26,1	Convivencia	101	16,9	Interculturalidad	93	15,6
Convivencia	130	21,7	Didáctica	79	13,2	Convivencia	73	12,2
Didáctica	65	10,9	Interculturalidad	73	12,2	NEES	66	11,0
Contenidos	43	7,2	TICs	54	9,0	Tutoría	53	8,9
Interculturalidad	39	6,5	Contenidos	48	8,0	Didáctica	50	8,4
Tutoría	20	3,3	Comunicación	45	7,5	TICs	45	7,5
NEES	19	3,2	Tutoría	42	7,0	Comunicación	42	7,0
Comunicación	18	3,0	NEES	29	4,8	Salud	32	5,4
Salud	17	2,8	Salud	28	4,7	Contenidos	27	4,5
Gestión	11	1,8	Psicología	14	2,3	Gestión	21	3,5
Psicología	9	1,5	Gestión	5	,8	Psicología	14	2,3
Total	527	88,1	Total	518	86,6	Total	516	86,3
Perdidos	71	11,9	Perdidos	80	13,4	Perdidos	82	13,7
Total	598	100	Total	598	100	Total	598	100

El nivel educativo en el que imparte docencia el profesor es el ámbito menos relevante ya que de nuevo encontramos como prioridades las temáticas de TICs, convivencia y didáctica y como menos interesantes la gestión y la psicología.

TABLA 9. ÁREAS PRIORITARIAS PARA EL NIVEL EDUCATIVO

1ª para el nivel			2ª para el nivel			3ª para el nivel		
Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	146	24,4	Convivencia	103	17,2	Interculturalidad	92	15,4
Didáctica	94	15,7	Didáctica	75	12,5	Convivencia	68	11,4
Convivencia	80	13,4	TICs	62	10,4	NEES	67	11,2
Contenidos	55	9,2	Contenidos	49	8,2	Didáctica	64	10,7
Interculturalidad	40	6,7	Interculturalidad	49	8,2	Tutoría	59	9,9
NEES	26	4,3	NEES	47	7,9	TICs	38	6,4
Salud	24	4,0	Tutoría	43	7,2	Comunicación	35	5,9
Psicología	22	3,7	Comunicación	40	6,7	Salud	35	5,9
Tutoría	20	3,3	Salud	29	4,8	Contenidos	28	4,7
Comunicación	15	2,5	Psicología	18	3,0	Psicología	14	2,3
Gestión	6	1,0	Gestión	1	,2	Gestión	9	1,5
Total	528	88,3	Total	516	86,3	Total	509	85,1
Perdidos	70	11,7	Perdidos	82	13,7	Perdidos	89	14,9
Total	598	100	Total	598	100	Total	598	100

En consecuencia, se corroboran los datos obtenidos en el estudio cualitativo en relación a las temáticas más importantes para los profesores destacando las Tecnologías de la Información y la Comunicación por encima del resto.

3.2.2. Caracterización de los profesores que emiten opiniones extremas

En lo que sí se pueden establecer diferencias entre los profesores de la muestra es en las opiniones que emiten. Se ha considerado importante estudiar los perfiles de los profesores que emiten opiniones extremas en sus valoraciones.

Y para ello se han definido dos categorías de docentes atendiendo a las valoraciones que realizan. Por un lado estarían los que emiten valoraciones altas o muy altas que denotan alto grado de satisfacción con respecto a la calidad de la formación (asignan puntuaciones iguales o mayores a 8); son los denominados *benévolos*. Y el otro grupo estaría conformado por aquellos que valoran negativamente la formación asignando puntuaciones iguales o inferiores a 4. Son el grupo de los *severos*.

Y con el fin de estudiar los perfiles que caracterizan a ambos grupos, se ha procedido a comparar su comportamiento con respecto a las variables incluidas en el estudio realizando los análisis oportunos mediante las pruebas de significación adecuadas: chi cuadrado en tablas de contingencia, pruebas de significación de diferencia de proporciones o análisis de varianza de un sólo factor.

Al respecto, una vez realizados los análisis oportunos no se observan diferencias entre ambos grupos en las variables de antigüedad en el centro, titulación, estabilidad en el centro, cargo que desempeñan, tamaño del centro, estabilidad claustro, edad y experiencia del claustro, preferencia por temáticas determinadas y modalidad de la formación.

En cambio, sí se han detectado diferencias con respecto a la variable **edad**: los profesores más severos son los más jóvenes (hay más proporción de las categorías 1 y 2, que son los profesores con edad hasta 40 años), mientras que los más benévolos son los mayores (hay más proporción de las categorías 4 y 5, que son los profesores de 51 años en adelante). La edad intermedia no muestra diferencias en las proporciones de benévolos y severos (profesores entre 41 y 50 años).

En cuanto al **sexo** también se observan diferencias. Los hombres tienden a ser más severos en sus valoraciones, pues en este grupo hay una proporción de casi al 50-50 (hombres-mujeres), mientras que en el conjunto de la muestra es del 70-30, y en los benévolos del 80-20.

El comportamiento de la variable **años de experiencia** es similar al de la edad, los más benévolos son los profesores con más años de experiencia profesional.

La percepción del **ajuste** entre su formación inicial y la docencia que imparten muestra que cuanto mayor es la percepción de ajuste, mejor es la valoración de la oferta. Y en cuanto a la **titularidad** del centro, se observa que los profesores de la enseñanza pública son algo más severos que los de la concertada (hay un 7% más de profesores severos). Si el claustro ha decidido realizar acciones de **formación en el centro**, la proporción de benévolos aumenta (63-37 severos frente 78-22 de benévolos).

Algo parecido ocurre con **la evaluación de los asistentes a los cursos**, aunque sin mostrar una tendencia tan clara. A la inmensa mayoría de los benévolos les parece adecuado evaluar simplemente mediante asistencia (86,7%), mientras que en los severos la opinión está muy repartida (20%-57%-23%).

En cuanto al **lugar** de la formación, es destacable que los profesores severos optan sólo la mitad por la formación en el centro y apuntan otras opciones como universidad o internet. Mientras que en el grupo de los benévolos y en el gran grupo las diferencias son inapreciables.

Con relación al **horario** no hay casi nada que reseñar excepto que la proporción de benévolos a favor de la formación al acabar la jornada es relativamente alta. Es decir, que quien es partidario y está contento con la formación recibida le da igual el horario de realización. Del mismo modo que el **nivel educativo** no

muestra muchas diferencias, salvo la ya apuntada de que en infantil-primaria hay más proporción de profesores benévolo.

La **implicación del claustro en la formación** es una variable que se ha revelado como muy importante. En el grupo de profesores que se muestran severos en sus valoraciones no hay muchas diferencias en la importancia que conceden a la implicación del claustro en su formación (58%-42%). Mientras que en el conjunto de profesores benévolo la implicación del claustro es una pieza fundamental (24% para el claustro poco implicado-76% para el claustro muy implicado). Si la tomamos en los valores originales de 0 a 10, la media para severos en la valoración de la oferta de la CM es de 4,86 y para benévolo de 6,78. Se puede entonces leer este dato como que los profesores más satisfechos y menos exigentes perciben que su claustro está implicado en las actividades de formación.

En la variable que no se observan diferencias es en el **número de horas de formación en el último curso** entre severos y benévolo (45,64 horas vs. 46,85 horas respectivamente). Sin embargo es necesario destacar que la variabilidad en esta variable dentro de la muestra es especialmente alta (la desviación típica es de alrededor de 30), lo que indica que el número de horas que han realizado en el último curso no es una característica homogénea.

Además de la valoración global de la oferta, otra variable que se ha mostrado como importante para la diferenciación de perfiles formativos es la **valoración media de las tres últimas acciones formativas**.

Como en el caso de la variable anterior, la valoración media de las tres últimas actividades formativas se dicotomiza, tomando dos valores extremos: aquellos que peor valoran las tres últimas acciones que representan aproximadamente el 11% de los profesores de la muestra y aquellos que mejor las valoran (con una valoración media mayor que 8) que representan aproximadamente el 21% de los profesores de la muestra.

Como en la valoración anterior, no se muestran diferencias reseñables entre estos dos grupos en las variables de antigüedad en el centro, titulación, estabilidad laboral, cargo, tamaño del centro, estabilidad del claustro, edad y experiencia del claustro, temáticas seleccionadas y modalidad de la formación.

La variable **edad** muestra un comportamiento similar a la anterior variable dependiente, pero con una tendencia es menos acusada. Los profesores más severos vuelven a ser los más jóvenes, mientras que los más benévolo son los mayores.

En cuestión de **sexo** ocurre algo similar, los profesores son más severos que las profesoras pues en este grupo la proporción está casi al 50%, mientras que en las valoraciones intermedias la proporción de mujeres-hombres es del 66%-34% y en los benévolo del 71%-28%.

La variable **años de experiencia** muestra la misma tendencia que la variable edad, cuanto menos experiencia más exigente se es en las valoraciones.

Lo mismo ocurre en la percepción del **ajuste entre formación inicial y docencia impartida**, cuanto mayor es el ajuste mejor es la valoración, aunque con una tendencia menos acusada que en la valoración general. Esto indica que en general los profesores tienen una satisfacción global más que aceptable con su formación, en cambio se muestran más críticos con las tres últimas acciones formativas, es decir, con el recuerdo reciente de la formación en ejercicio.

Es destacable la reacción en la variable **titularidad**, pues esta vez son los profesores de la enseñanza pública los que se muestran más benevolentes (en un porcentaje de un 10% superior). Exactamente esta es la tendencia contraria que en la valoración general de la oferta.

Como en el caso anterior, las **horas declaradas en el último sexenio** muestran una relación importante con la valoración que emiten. Cuantas más horas declaradas mejor valoración, cuantas menos, más severos. La ausencia de formación debida a experiencias negativas o falta de motivación hace que los profesores se vuelvan muy críticos con el sistema.

A diferencia de la valoración de la oferta, la **implicación del claustro** no es importante en la diferenciación de severos y benévolo en las tres últimas acciones formativas. En cambio, **las horas de formación realizadas en el último año** muestran dos grupos claramente diferenciados, los profesores severos realizan una media de 25,50 horas de formación en el anterior curso académico, mientras que los benévolo duplican con amplio margen esta cifra, realizando un promedio de 57,48 horas de formación.

También se observan diferencias en la valoración y el **impacto de la formación en la práctica cotidiana y en el centro educativo**. Los profesores severos consideran, en términos promedios, que la formación no llega a impactar ni en su práctica cotidiana ni su centro educativo (con unas medias de 4,71 y 4,18 respectivamente). Mientras que los profesores benévolo consideran que la formación ha impactado muy positivamente en estas dos dimensiones (7,13 y 6,01 respectivamente).

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

A modo de conclusión se destacan los aspectos fundamentales de esta evaluación de necesidades, con la intención de que puedan servir de base para elaborar planes y acciones de mejora de la oferta formativa futura tanto de la Comunidad de Madrid como de otras administraciones que presenten una estructura similar de su oferta formativa.

En primer lugar, nos parece especialmente importante destacar la **VALORACIÓN GLOBAL DE LA FORMACIÓN PERMANENTE**. La idea que trasciende a todo el estudio es que la valoración de **la oferta es muy positiva**. Tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo, los encuestados muestran una elevada satisfacción, en términos generales, con la formación que se les ofrece y que reciben.

Es cierto que caben salvedades y que merece la pena detenerse en aspectos como la amplitud y diversidad de la oferta, la capacidad para adaptarse a las necesidades reales o la difusión de la misma.

La ventaja de una oferta *tan amplia* como la de la CM produce ciertos efectos no deseables como desorientación del profesorado ante tanta posibilidad de elección. El adjetivo "*demasiado*" acompaña sistemáticamente a la palabra "*amplia*".

La oferta se percibe por algún sector como *poco flexible*, algo rígida, reiterativa a través del tiempo y no demasiado adaptada a las necesidades reales de los profesores. A la luz de todos los resultados se puede aventurar que dicho sector está en su mayoría compuesto por profesionales de la Educación Secundaria, cuya situación actual es muy compleja y trasladan su preocupación y desasosiego a la formación permanente, buscando en ella respuestas muy difíciles de obtener.

La *difusión* de los cursos también recibe algunas críticas, en algunos casos por defecto y en otros por exceso. La realidad es que las primeras se refieren más al modo o la vía en que se difunde la información que a la cantidad de la misma. Podríamos concluir, por tanto, que la difusión de la información debe

hacerse también de manera telemática y debe agruparse o clasificarse para que no llegue toda la información desordenada y provoque rechazo en el profesorado tal cantidad de oferta.

Otro aspecto destacable es el referido al **LUGAR, HORARIO Y MODALIDADES** de la formación. Tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo se refleja una tendencia clara: el mejor lugar para llevar a cabo las acciones formativas son los **centros educativos**, bien en un horario reservado al efecto **dentro de la jornada laboral** o bien al acabar la misma. La modalidad de formación más demandada es el **curso** (sobre todo para los profesores de Educación Infantil y Primaria) seguido de los **grupos de trabajo** más necesitados en Educación Secundaria.

La propuesta de mejora en este aspecto estaría encaminada a aumentar la oferta de acciones formativas en los propios centros incluyendo la formación permanente en el horario laboral de los docentes, reservando una franja horaria a los cursos o actividades de formación.

Entre las **ÁREAS TEMÁTICAS** que los profesores demandan aparece, de manera sistemática e independientemente del nivel educativo o el puesto que ocupen los docentes, las **Tecnologías de la Información y la Comunicación** como las más demandas, en concreto, todos los aspectos que puedan facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque en este apartado nos gustaría destacar que el alto nivel de inseguridad que muestran los docentes frente a los alumnos por el mejor dominio de las nuevas tecnologías no será fácil abordarlo desde el punto de vista de la formación continua.

Otra área de gran interés, sobre todo para los profesores licenciados, es la de **didáctica y metodología docente**, pues manifiestan no ser suficientes los conocimientos adquiridos en su formación inicial, de ahí su demanda.

Las demandas sobre **actualización científica** del profesorado son una constante, aunque cumplen distinta función dependiendo del nivel educativo. El profesorado de Secundaria entiende la actualización científica como una tarea de enriquecimiento personal, que sirve de forma tangencial para la mejora de su docencia. En cambio, el profesorado de Infantil y Primaria sigue demandando el desarrollo de cursos sobre aprendizajes básicos, como puede ser el fomento y el interés por la lectura.

A su vez, la **convivencia** en el centro y cómo conseguirla es otra área calificada de prioritaria por tanto por los encuestados como los participantes en el estudio cualitativo.

No puede obviarse el hecho de que las respuestas abiertas relacionadas con este aspecto se decantan por temas como el **proyecto bilingüe o la formación de inglés y en inglés**, así como por asuntos de **salud** del propio profesorado.

Los cursos de **gestión** o de **psicología de los alumnos**, a no ser que se refieran a temáticas muy específicas no son demandados por los profesionales participantes del estudio.

En cualquier caso, el rasgo común que subyace a toda la demanda del profesorado es que la formación aluda a cuestiones de carácter práctico, cercanas al aula, evitando con especial interés cualquier temática que tenga referencias teóricas.

Por tanto, se deben seguir ofertando fundamentalmente acciones formativas con un componente eminentemente práctico en las que se insista en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica diaria de la enseñanza, así como otras acciones en las que se aporten estrategias para mantener un clima adecuado tanto en las aulas como en los centros.

Cuando se pide opinión a los diferentes participantes sobre la **EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN Y EL IMPACTO EN LA PRÁCTICA COTIDIANA** de la misma, la mayoría afirma que sería necesario un seguimiento con el fin de comprobar el impacto que la formación recibida tiene en la práctica diaria. Sin embargo, el procedimiento de la evaluación de la formación es un tema menos consensuado. Mientras que algunos, los menos, opinan que debería ser más estricta y adjudicar los créditos sólo si se demuestra tener unos conocimientos mínimos. Otros, la mayoría según los resultados cuantitativos, consideran adecuado que el único criterio de evaluación sea la asistencia, como ocurre en la actualidad. En el fondo, la evaluación de la formación y de su impacto se ve afectada por los prejuicios de cualquier trabajo de valoración, la deseabilidad social es tan grande, que incluso pensando que sería razonable desde el punto de vista teórico niveles más exigentes de evaluación, la inmensa mayoría de los docentes no estarían dispuestos a que esta exigencia se les aplicara a ellos.

Sería recomendable plantearse la elaboración de un sistema de evaluación del impacto de la formación a través de indicadores, así como diseñar algún plan de concienciación del profesorado en materia de evaluación, con el fin de que dejen considerarla como un procedimiento de control y que atenta a su profesionalidad, sino como algo positivo y necesario para valorar e incentivar de manera justa y objetiva.

Finalmente, la última parte de los resultados del estudio cuantitativo nos obliga a hacer una reflexión sobre el **PERFIL** que tiene aquel **PROFESOR** que valora de manera positiva y negativa la formación, en cualquiera de sus aspectos.

*El profesorado que **valora positivamente** la formación se compone de mujeres mayores, con bastantes años de experiencia, con una percepción de ajuste entre su docencia y su formación inicial, de escuelas concertadas, que se decantan por la formación en su centro y que declaran muchas horas en el último sexenio. Además perciben una enorme implicación de todo el claustro de su centro con la formación del profesorado.*

*El profesorado que **valora negativamente** la formación se compone de hombres jóvenes, recién ingresados en la carrera docente, de escuelas públicas, que se decantan por la formación en su centro pero también por la formación mediante cursos on-line o en la universidad. En general, suelen ser partidarios de formación más profunda y dilatada en el tiempo, huyendo del curso de 30 horas. No suelen participar mucho en el sistema de formación, declarando pocas horas en el último sexenio. Además no precisan de la implicación del claustro de su centro con la formación del profesorado.*

Aunque la variable que más diferencia a estos dos grupos es la percepción de la utilidad y del **impacto de la formación**. Los profesores que valoran negativamente la formación no perciben que impacte ni en su centro ni su práctica cotidiana, mientras que los que la valoran positivamente consideran que les es especialmente útil.

La sugerencia en este sentido se dirige al grupo de descontentos, en tanto que los profesores que se encuentran satisfechos con la formación van a continuar realizándola e implicándose en ella. Claramente se observa que hace falta una formación más exigente y profunda para un grupo de profesores (aproximadamente entre el 15% y el 20% de la muestra) que no les sirve la actual oferta por considerarla insuficiente. En este sentido, la incorporación de cursos *on-line* que faciliten el aprendizaje autónomo y sin muchas ataduras de horarios, el desarrollo de convenios con universidades o con organismos que propongan formación más a largo plazo, serían propuestas que podrían atraer a este grupo.

Es evidente que sería muy interesante conocer los motivos o causas que configuran estos perfiles de docentes y, si bien el objetivo de este artículo no es otro que presentar algunos resultados de la evaluación las necesidades de la formación permanente del profesorado no universitario, parece oportuno, a modo de punto y final, o mejor, de punto y seguido, proponer una serie de cuestiones que inviten a la reflexión sobre dichos motivos.

¿Es posible que la edad y la experiencia hagan cambiar los criterios de valoración de la formación? ¿la evolución de la formación permanente hace que los que la valoran con mayor perspectiva lo hagan mejor?

¿Existe todavía entre los profesores el estereotipo masculino de rigidez y severidad y el femenino de dulzura y benevolencia?

¿La situación laboral de cada profesor en cuanto al ajuste entre su docencia y su formación influye en su valoración de cualquier aspecto de la educación, entre ellos la formación permanente?

¿La implicación de todo el claustro del centro en la formación afecta a la valoración de la misma? Si es así ¿son los equipos directivos los causantes de esta implicación? ¿Qué características del equipo directivo favorecen a la formación?

Los que cursan más horas de formación la valoran mejor ¿qué influye en qué? ¿la formación en la valoración o la valoración en la formación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biencinto, M.C. (2007). La formación permanente del profesorado: situación actual y prospectiva. *Revista Innovación y Formación*, 2, pp. 4-5.
- Dipboye, R.L., Smith, C.S. y Howell, W.C. (1994). *Understanding Industrial and Organizational Psychology. An Integrated approach*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace College Publishers.
- Gage, N.L. (1992). Investigación sobre métodos de enseñanza. En M.L. Sevillano y F. Martín Molero (Coord.). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Gaviria, J.L., Manzanares, A. y Rodríguez, A. (2001). *La formación de los creadores. Un análisis de las necesidades de formación de los autores*. Madrid: Fundación autor.
- Goldstein, I.L. (1993). *Training in Organizations*. Tercera Edición. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.
- Janesick, V. (1994). The dance qualitative research design. In N. K. y. L. Denzin, Y.S. (Ed.), *Handbook of mixed methods research*. pp. 209-219. London: Sage Publication.
- Marshall, C. (1985). Appropriate criteria trustworthiness and goodness for qualitative research on education organization. *Quality and Quantity* 19, pp. 353-373.
- Ostroff, C. y Ford, J.K (1989) Assessing Training Needs: Critical Levels of Analysis. En I. L. Goldstein, (Ed.). *Training and Development in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Rodríguez, J.L. y Medrano, G. (1993) *La formación en las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), pp. 289-305.

Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Tribuna Debate*, 31. [Recuperado el día 20 de noviembre de 2011]. Disponible en: <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>.

