

6

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: MOTIVACIONES, REALIZACIONES Y NECESIDADES

José Luis García Llamas

*Departamento MIDE
Facultad de Educación. UNED*

La formación del profesorado ha sido y sigue siendo un tema de constante actualidad y preocupación desde diferentes esferas de actividad, ya sean los propios profesionales que demandan una actualización de conocimientos y una puesta al día sobre los nuevos cometidos a desarrollar en el marco de una sociedad en constante evolución, como desde las autoridades académicas encargadas de llevar adelante este cometido, con el fin de lograr una educación de calidad, para lo que se precisa de un colectivo con la suficiente preparación y motivación hacia la enseñanza.

El hecho de haber participado en cursos de formación dirigidos a este colectivo, así como la responsabilidad académica desempeñada en estos años, nos ha permitido constatar, de una parte, la demanda de formación permanente en el profesor y, de otra, las limitaciones y lagunas de las ofertas que se presentan. En general, los profesores tienden a valorar de forma positiva las conferencias o ponencias de las diferentes actividades formativas, no obstante, éstas tienen una escasa traducción a la práctica, es decir, se hace necesario buscar una máxima conexión entre los aspectos teóricos y prácticos, de forma que tenga una aplicación inmediata en la propia tarea profesional.

Por ello, nos podemos formular algunos interrogantes como: ¿Está realmente motivado el profesorado?; ¿dónde se encuentran las principales lagu-

nas en la formación permanente?; ¿qué nivel de participación en actividades formativas tiene el profesorado?; ¿se establecerán diferencias en base al nivel educativo, la experiencia docente, el tipo de centro? Todos estos interrogantes, junto a otros más concretos y operativos que se pudieran presentar, configuran el punto de partida del proceso de análisis.

En el contexto internacional, también se pone de relieve una preocupación por la figura del profesor y el importante papel que está llamado a desempeñar en el campo de la renovación y la implantación de reformas en la educación. Así se resalta la importancia de la profesionalización de los enseñantes, la formación en ejercicio, el uso de las nuevas tecnologías al servicio de la enseñanza o de las demandas que la sociedad solicita de este colectivo. En todo caso se insiste en la necesidad de abordar los problemas desde políticas integrales y no desde enfoques parciales o descontextualizados que generan más confusión que soluciones a los problemas planteados.

Así pues, pensamos que las cualidades básicas exigibles al profesorado se pueden agrupar en torno a tres grandes áreas:

- *Campo cognoscitivo*, que implica una preparación científica adecuada en los diferentes campos unidos a la especialidad del docente.
- *Estrategias docentes* adecuadas para favorecer la transmisión de esos conocimientos (orientación y organización); ello implica una flexibilidad mental y la capacidad para resolver problemas.
- *Capacidad socio-afectiva* de relación y comunicación con las personas que configuran la comunidad educativa: compañeros de profesión, padres y alumnos.

En el marco de la Reforma Educativa se destacan como características más reseñables del docente el que sea un buen organizador de los procesos interactivos entre el alumno y el objeto de aprendizaje, mediador para que la actividad a desarrollar resulte significativa, activador del papel funcional de la cultura, reproductor de la tradición en el entorno inmediato. En suma, un profesional que partiendo del análisis contextual sea capaz de ofrecer respuestas razonables a una sociedad en constante evolución, combinando la enseñanza para todos con el respeto a las diferencias individuales. Es decir, dotado de autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad.

Desde la Administración Educativa la preocupación por la formación del profesorado en ejercicio ha sido una constante en los últimos años, sobre todo a raíz de la publicación del *Plan de Formación del Profesorado* del año 1989, donde se hace especial hincapié en lograr una mejora sustancial en la capacitación del profesor que le permita una adaptación a las situaciones de

innovación y cambio en que está inmerso. Por ello, se insiste en propugnar una formación vinculada a la práctica: investigador en el aula, comprometido con la solución de problemas, promotor de la investigación-acción, orientador, tutor. Para alcanzar este ideal es preciso motivar al profesor, dotarle de recursos, favorecer la comunicación y colaboración entre los docentes, resolver problemas logísticos, generar los marcos apropiados de apoyo a las iniciativas individuales o de los grupos de trabajo.

1. ¿QUÉ SE ENTIENDE POR LA FORMACIÓN PERMANENTE?

El empleo del término formación lleva implícito su consideración englobando tanto la formación de base o inicial como la llevada a cabo a lo largo de la actividad profesional, lo que los autores identifican como formación permanente. No obstante, hemos de reconocer que estos dos momentos van íntimamente unidos y más aún en el caso que nos ocupa de la formación del profesorado.

Así pues, desde este enfoque de globalidad, entendemos que la formación del profesorado debe venir caracterizada por las siguientes notas:

- Contemplar la diversidad de intereses y necesidades.
- Ha de ser flexible.
- Diversificada, para atender a diferentes colectivos.
- Vinculada a la práctica.
- Adaptada a los constantes cambios.
- Equilibrada entre los contenidos y el componente didáctico.
- Multiplicidad de ofertas.
- Pluralidad de estrategias.

La importancia de la formación del profesor se refleja en la propia LOGSE que en su Art. 56.2 señala *"La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesor de formación profesional, también en las empresas"*.

En este sentido, la formación permanente del profesor puede considerarse como un subsistema específico, dirigido al perfeccionamiento profesional en su tarea docente, con el fin de que sea capaz de asumir los cambios científicos y sociales. Para Imberón (1994:13) supondrá *"la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional"*.

Un auténtico plan de formación permanente del profesorado debe contemplar, según Villar Angulo (1994:95), la siguiente sucesión de acciones:

- Preparación (clima y conciencia apropiada).
- Planificación (metas, necesidades, reflexión).
- Entrenamiento (pluralidad de estrategias).
- Evaluación (eficacia de los programas).
- Adopción del cambio (incorporación de innovaciones).
- Mantenimiento (decisiones sobre su valor).

Además de buscar un profesor reflexivo, se insiste en la importancia de buscar la máxima conexión con la práctica docente para que se cualifique su acción. Es decir, partir de la práctica y volver a la misma en un proceso donde se impliquen: el estudio, la reflexión, la discusión, la experimentación y un nuevo replanteamiento del problema.

Se pretende que el profesor sea capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico, es decir, no sólo los contenidos del campo cognoscitivo, sino también los procedimentales para realizar la tarea de forma eficaz. Se busca la reflexión en la acción, campo en que destacan las aportaciones de Schön; también el conocimiento práctico (basado en que la práctica se constituye en mayor medida como un proceso de investigación que de mera aplicación); además se pide un profesor como investigador en el aula (se propugna de forma prioritaria la investigación-acción). Todo ello ha contribuido a revalorizar la figura del profesor, que se orienta a la reflexión sistemática sobre la práctica con vistas a la mejora y al cambio, tanto en la consideración personal como social.

Asimismo se destaca la importancia del trabajo en equipo y la participación activa en experiencias de tipo cooperativo, al menos así se refleja en los diferentes documentos emanados de la Reforma, debido a las ventajas potenciales que puede reportar tanto en el plano individual como en el colectivo. Sin embargo, las investigaciones ponen de relieve que, en general, los *profesores no suelen trabajar en equipo*, aunque sí que lo valoran de forma elevada. Molina (1993) apunta como posibles causas el que implica un proceso lento, es necesario motivar a los profesores y la propia inestabilidad administrativa que viven los centros (movilidad del profesor).

Otra de las posibilidades se refiere a la formación centrada en la escuela y descentralizada, en aras de alcanzar una mayor eficacia de la misma. En este sentido García Álvarez (1993:135) señala al centro escolar *"como el lugar idóneo para la definición de las necesidades y para el inicio de las actividades formativas, pues existen grupos constituidos unidos a través del proyecto del centro"*. En esta línea de trabajo es fundamental la adaptación al contexto específico donde se ubica el centro; ello implica: diseñar, aplicar y evaluar los currícula en los centros. De esta forma se elaboran propuestas de formación

contextualizadas que parten de las iniciativas del propio grupo e intentan responder a las necesidades derivadas de la práctica diaria, que pueden tener su origen en la elaboración de proyectos de centro, curriculares, los temas transversales, las nuevas tecnologías, las competencias docentes.

En cuanto a las estrategias para la formación permanente se pueden proponer, entre otras posibles, las siguientes: proyectos de innovación, equipos de investigación, elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, grupos de trabajo y discusión, seminarios permanentes, cursos específicos.

Quizá uno de los riesgos a evitar se centra en ofrecer alternativas excesivamente tecnificadas que se olviden del componente humano implicado en la tarea. Adquirir buenos métodos de trabajo es importante, pero si no van acompañados de una formación en el aspecto humano del profesor es difícil que logren la eficacia deseada al llevarlos a la práctica.

2. EL PROFESOR COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Existe una amplia variedad de investigaciones que se han centrado en la figura del profesor, tanto en lo que respecta al ámbito internacional como al nacional. Tomando como base la propuesta paradigmática, podemos agrupar los estudios en torno a la corriente empírico-analítica, la interpretativa y la crítica.

La línea **empírico-analítica** toma como referencia la propuesta de Dunkin y Biddle, donde diferencian entre las variables presagio, contexto, proceso y producto. Los planteamientos vienen influenciados por los supuestos del positivismo, así la finalidad de las investigaciones hace especial hincapié en el descubrimiento de leyes que rigen la eficacia de la enseñanza y los resultados alcanzados (profesor eficaz). Se pueden citar los trabajos de Medley, Brophy, Peterson y Walberg, Rodríguez Diéguez, Escudero Muñoz. Las limitaciones inherentes a estos enfoques hicieron surgir la denominada *investigación mediacional* que se ocupa de analizar los procesos cognitivos internos de comprensión e interpretación y el pensamiento latente de los participantes en el contexto escolar. A su vez se bifurca en dos programas uno *centrado en el profesor* y las repercusiones en la toma de decisiones; podemos citar los trabajos de Shavelson, Jackson, Clark y Yinger, Contreras, San Martín, Marcelo, Villar Angulo. Mientras el programa *centrado en el alumno* destaca la importancia que para los resultados del aprendizaje tiene la forma en que el alumno procesa la información; podemos señalar los trabajos de Olson y Bruner, Snow, Wittrock, Anderson, Weinstein, Contreras, Pérez Gómez.

Por su parte la corriente **interpretativa** se dirige hacia el análisis profundo de la realidad concreta y contextualizada, su finalidad se centra en la

comprensión de la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva de los participantes. De esta manera se consigue que el papel del profesor y el del alumno sean activos e interactivos, preocupa el aquí y el ahora. Defienden la multiplicidad metodológica y la pluralidad de estrategias de acción. Su frase más identificativa suele ser "*partir de la realidad, estudiarla y mejorarla*". Dentro de la misma se pueden englobar la investigación etnográfica, la etnometodológica y la ecológica. Los trabajos han ido adquiriendo de forma progresiva un gran valor. Así se pueden citar las aportaciones de Wolcot, Guba, Clark, Hamilton, Elliot, Jacob, Stenhouse, Garfinkel, Goetz y LeCompte, Doyle, Taylor y Bogdam, San Fabián, De la Torre, Villar Angulo.

Mientras la perspectiva **crítica** se rige por los preceptos del modelo de conocimiento socio-crítico. Engloba los enfoques emancipatorio, participativo y colaborativo. Además manifiesta preocupación por los intereses de los sujetos, sus inquietudes y problemas, su clarificación y solución, así como la capacidad de comprender la realidad y cambiarla en aras a la emancipación social (transformación de la sociedad). Se busca el máximo nivel de implicación entre la teoría y la práctica, como elemento sustancial para la formación y el perfeccionamiento profesional; con ello se alcanzan unos mayores niveles de implicación personal en su propia tarea docente, además de su desarrollo individual y profesional. Se pueden citar las aportaciones de Deetz y Kersten, Holly, Zichern y Liston, Elliot, Bartolomé.

De forma más concreta, en la investigación de González Blasco y González Anleo (1993) se señala que la edad media se sitúa en los 37 años, tendiendo a una progresiva feminización del profesorado, en torno al 58%. También se destaca que para el ejercicio docente son esenciales una buena preparación profesional seguida de la motivación específica hacia la enseñanza.

Por otra parte, la encuesta de CC.OO. (1993:139) pone de relieve que el profesorado "*desea mejorar las condiciones de trabajo, aunque denotan poca sistematización en su crítica: su malestar parece disperso, difícil de focalizar y centrar en un planteamiento exhaustivo que integre todos los elementos que intervienen en sus condiciones de trabajo*". Respecto a su origen social Ortega y Velasco (1991:39) señalan que el profesor "no universitario" proviene, en líneas generales, de "*los estratos bajos de las clases medias (cuatro de cada cinco), siendo irrelevante en las clases altas y muy reducido, alrededor del 10%, de las clases bajas*".

En el trabajo de Zubieta y Susinos (1991) se coincide con otros estudios en que la satisfacción de los profesores con su trabajo es alta, si bien está más asociada a factores internos de la profesión (relación con los demás, con la dirección, la libertad para dar las clases) que con los externos (salario, consideración social, carrera profesional). Mostrando unos niveles más altos en el

nivel de enseñanza básica que en el de secundaria. Como causas de insatisfacción se señalan la falta de interés de los alumnos, las deficiencias en las instalaciones y el material, las relaciones con la Administración Educativa o el bajo nivel de participación y las escasas vías de promoción. Ello se traduce, en ocasiones, en una falta de motivación hacia el trabajo, el desinterés por el perfeccionamiento profesional, la oposición a las innovaciones, el abandono de la tarea docente.

Algunos de los trabajos consultados, como Pérez Serrano (1995), ponen de relieve el desconocimiento de la leyes y normativas que rigen la educación. Así un 45% indica que no ha leído la LOGSE. En otros estudios se pone de manifiesto el alto nivel de escepticismo sobre las ventajas que puede reportar la Reforma al campo formativo, si bien son conscientes de la necesidad de la misma, aunque no de la forma en que se estaba llevando a cabo.

Los estudios centrados en el análisis de la formación permanente del profesorado se han dirigido hacia dos campos perfectamente delimitados:

- Necesidad de formación y motivaciones.
- Modalidades de formación y tiempo dedicado.

Así entre un 30-36% no sienten necesidad de recibir formación, tanto en lo que se refiere a los contenidos como a las técnicas didácticas, pues consideran que carece de interés lo que se les oferta, no responde a sus necesidades o no aporta soluciones novedosas a los problemas. No obstante, si tomamos en consideración los resultados aportados por distintas investigaciones y en función del nivel educativo en que se imparte la docencia, el tiempo anual de dedicación del profesor "no universitario" a la formación permanente sería el siguiente:

- Enseñanza Básica: un 25% más de 100 horas y un 27% entre 60-100 horas.
- Bachillerato: un 34% más de 100 horas y un 22% entre 60-100 horas.
- Formación Profesional: tan sólo un 29% se sitúa entre 30-60 horas.

Aunque todos los estudios inciden en la necesidad de perfeccionamiento entre el profesorado. En el trabajo de Pérez Serrano (1995) se destacan como campos de mayor demanda: el diseño de proyectos, las adaptaciones curriculares, la coordinación y el trabajo en equipo, la elaboración de materiales curriculares, la autoevaluación y mejora de la práctica. Por su parte, Vera Vila (1991) apunta el entrenamiento en métodos activos, los cursos de didáctica, la orientación a los alumnos, las técnicas de dinámica de grupos, los medios audiovisuales, cursos de especialización. En la misma línea, González y otros (1995) señalan que los profesores de la ESO necesitan más perfeccionamiento didáctico que de actualización científica, también se demanda formación psicopedagógica. En la mayor parte de los estudios se insiste en

que esta formación debe realizarse de forma voluntaria, preferentemente en horas lectivas y durante el curso escolar.

Existe pues una necesidad apremiante de disponer de mayores recursos didácticos para las nuevas situaciones derivadas del momento de cambio en que estamos inmersos. Las alternativas de formación que se proponen, tras los preceptivos estudios, se concretan en:

- La formación en los centros.
- La investigación cooperativa como vía de innovación y de cambio.
- Los seminarios y los departamentos especializados.
- Los cursos específicos e intensivos de actualización y perfeccionamiento.

El problema principal con que se enfrentan las diferentes opciones es de la traducción a la práctica profesional de los contenidos abordados en los cursos. En este sentido Antúnez (1996) afirma que la eficacia de la formación demorada, es decir, lo que perdura y su repercusión en el aula es mínima. Así, tanto, Álvarez Nieto (1993) como Villar (1995), coinciden al señalar que la formación del profesorado ya no se puede implantar solamente a través de la impartición de cursos que, si bien son interesantes y contribuyen a la actualización de conocimientos, además de cubrir una importante misión formativa, es preciso que esta actividad se prolonge en una reflexión, a partir de la práctica, para garantizar su eficacia.

Referente a las instituciones dedicadas a la formación del profesorado, destacan por su valoración positiva los CEP, las Universidades (ICE, Departamentos), los movimientos de renovación pedagógica, los colegios profesionales o los sindicatos. Para Sánchez Martín (1992) el CEP no responde a las necesidades reales de formación de los docentes, por lo que proponen la elaboración de un plan de actividades que actúe como punto de referencia conjunto con los centros educativos y los propios profesores. También en el estudio de González y otros (1995) referido al profesorado de la ESO se señala que los cursos organizados por los CEP son los que menos les satisfacen. Aunque en otros estudios también se cuestiona la labor de las Universidades. No obstante, el mayor nivel de participación en actividades formativas lo recogen los CEP, sobre todo cuando nos referimos al profesorado de enseñanza básica, seguido del ámbito universitario con una mayor participación del profesor de enseñanzas medias.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

Los interrogantes planteados inicialmente nos marcan una serie de pautas de actuación a la hora de abordar estos problemas relacionados con la formación permanente del profesorado en los niveles "no universitarios". Así mediante una metodología de tipo descriptivo y correlacional pretendemos valorar las opiniones del propio colectivo, con el fin de tomar unas decisiones de futuro que contribuyan a la mejora de la situación presente.

En el trabajo vamos a diferenciar entre las denominadas variables de entrada: características personales y contextuales (nivel educativo, experiencia docente, tipo de centro). Mientras las variables de proceso relacionadas con la formación permanente son: motivaciones y expectativas, actividades de formación, cuándo se debe realizar, quién la debe impartir, qué organismos las deben organizar, cuál es la necesidad de la misma. Finalmente las variables de producto se centran en la detección de esas necesidades, las implicaciones en la tarea del profesor y la propuesta de actuaciones futuras.

Para la recogida de datos hemos elaborado un cuestionario de "valoración de necesidades de formación del profesorado". En un primer momento se aplicó en plan piloto a una muestra de 185 profesores, lo que nos permitió determinar su fiabilidad mediante el procedimiento Alfa de Cronbach que nos ofreció un valor de **0,9370**, además de determinar la validez de contenido con una consulta a jueces o expertos, concretamente se recurrió a 42 personas, para conocer la adecuación de los distintos apartados, así como la claridad y comprensión del lenguaje. Con todo ello conseguimos una mejora en aquellos puntos de interés y así proceder a la redacción definitiva del cuestionario, estableciendo una escala de valoración para cada uno de los ítems entre 1 y 5.

La muestra está constituida por 1.238 profesores de los niveles de enseñanza básica y media, seleccionados de forma aleatoria y procedentes de las Comunidades de Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha y Andalucía.

4. MOTIVACIONES PARA REALIZAR ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE

La opinión de los profesores en relación a las motivaciones que les impulsan a la realización de las actividades de formación permanente nos ofrece los siguientes resultados globales:

Motivaciones	Valor medio
Obtener el diploma acreditativo	2,61
Alcanzar un buen nivel de conocimientos del tema	4,15
Ayudar a mis alumnos	4,22
Aprovechar el tiempo libre	1,94
Promocionarme profesionalmente	2,90
Placer de estudiar temas novedosos	3,12
Beneficios económicos futuros	2,13
Equipararme con mis compañeros	2,08
Establecer contacto con otros compañeros	3,13
Compartir experiencias educativas	3,68

Los datos anteriores vienen a reflejar de forma nítida el interés y la preocupación del profesorado por su tarea académica, traducida en un valor medio de 4,22 la motivación de ayudar a los alumnos, concretamente el 47% del total de la muestra elige el valor 5, mientras que el poder alcanzar un buen nivel de conocimientos en el tema abordado se ubica en segundo lugar. Ello da una idea sobre el alto nivel de profesionalización del profesorado de los niveles "no universitarios". Unido a estos dos datos relevantes aparecen otras motivaciones vinculadas con el mismo enfoque, como pueden ser el compartir experiencias educativas con otros compañeros de profesión, establecer contactos con los mismos o el placer de estudiar temas novedosos. Todos estos aspectos vienen a ratificar la idea de la profesionalización del docente en ejercicio y la dedicación hacia los alumnos, procurando alcanzar las cuotas más elevadas de formación.

En un segundo nivel se sitúan la promoción profesional y la obtención del correspondiente diploma acreditativo que le habilita para ejercer una determinada tarea o le sirve de cómputo en horas de formación, a efectos de promoción en el campo académico en que es especialista.

Mientras los valores más bajos se presentan en la obtención de beneficios económicos en el futuro, la equiparación con otros compañeros de profesión y el aprovechar en tiempo libre. Es decir, los valores son considerablemente más bajos en los aspectos relacionados con temas secundarios para la formación, como pueden ser los derivados de la competitividad, el aprovechamiento del tiempo y la repercusión económica que ello puede tener.

Así pues, podemos afirmar que las principales motivaciones del profesorado para realizar una buena formación permanente radican en alcanzar una alta cualificación científica que pueda transmitir de la forma más apropiada a sus alumnos, para ello, se apoya en el estudio de temas de actualidad; en el compartir experiencias educativas novedosas y el contacto directo con compañeros de profesión. Aunque todo ello va a tener repercusiones económicas en el futuro, ésta no es una de sus preocupaciones. En conjunto priman las motivaciones de componente intrínseco frente a las extrínsecas.

Ahora bien, si tomamos en consideración el **nivel educativo** en que imparte su docencia el profesor, nos encontramos con que de las 10 posibles motivaciones, solamente en cuatro se comprueba la existencia de diferencias significativas, tal y como se recoge en el siguiente cuadro.

Valores medios				
<i>Motivaciones</i>	<i>Básica</i>	<i>Medias</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Buen nivel conoc. materia	4,21	4,08	4,54	*
Ayudar a mis alumnos	4,29	4,13	7,38	**
Promoción profesional	3,03	2,77	8,58	**
Compartir experiencias	3,78	3,57	8,71	**

El profesor de básica es el que otorga valoraciones más altas a las cuestiones planteadas; así las mayores diferencias se ponen de relieve en el hecho de poder compartir experiencias con otros compañeros de profesión, aspecto que manifiesta la receptividad del profesor de básica y su comunicación con otros compañeros en el marco de los CEP, lugar más apropiado para la existencia de talleres y seminarios permanentes sobre experiencias educativas novedosas.

Le sigue la posibilidad de alcanzar una promoción profesional en su campo de trabajo, aspecto lógicamente más valorado por los profesores de básica, pues son quienes aspiran a la denominada carrera docente, una de cuyas vías de promoción puede ser la realización de actividades de formación. En cambio al profesor de secundaria, generalmente más asentado en su puesto de trabajo, le resulta más difícil esa promoción hacia la Universidad.

También las diferencias son elevadas en la ayuda a los alumnos en el proceso de aprendizaje, aspecto en el que siguen destacando los profesores de básica, cuya tarea formativa en estas edades es fundamental de cara al futuro, frente a los profesores de secundaria, generalmente más centrados en los temas académicos relacionados directamente con la materia de su especialidad, mientras la tarea formativa pasa a un segundo plano, frente a la instructiva.

El adquirir un buen nivel de conocimiento sobre la materia abordada pone de manifiesto diferencias significativas, aunque menores, a favor del profesor de básica, que es el que más necesita la formación en los campos científicos, en cambio el profesor de secundaria, dentro de un nivel general alto, le concede un menor valor.

En consecuencia, cabe afirmar que los profesores de básica realizan las actividades de formación desde un punto de vista basado en la mejora de su propia tarea académica con los alumnos y en la posibilidad de alcanzar una promoción profesional en su campo de trabajo. En cambio, el profesor de secundaria busca la mejora de su capacidad docente, la competitividad con los compañeros y la obtención de beneficios económicos derivados de esta formación permanente. Podemos concluir afirmando que el profesor de básica vivencia en mayor grado su profesión docente y se siente más integrado en la misma, mientras el profesor de enseñanzas medias, como especialista en un campo concreto del saber, considera su preparación apropiada y su sistema de trabajo y de compartir experiencias es mínimo, por lo que suele actuar de un modo más individualista.

En relación a la **experiencia docente**, hemos establecido tres categorías de profesores:

- Los noveles con una experiencia por debajo de 10 años.
- Los maduros entre los 10 y los 20 años de docencia.
- Los veteranos por encima de los 20 años.

Así pues, centrándonos en estas tres categorías, hemos encontrado diferencias significativas en seis de los diez ítems contemplados en la cuestión, tal y como se recoge en el siguiente cuadro.

Medias de los grupos					
<i>Motivaciones</i>	<i>Novel.</i>	<i>Madur</i>	<i>Veter.</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Obtener diploma	2,78	2,48	2,54	4,87	**
Ayudar a mis alumnos	4,31	4,14	4,22	3,16	*
Aprovechar el tiempo	2,11	1,81	1,93	5,79	**
Promoción profesional	3,05	2,78	2,90	3,55	*
Beneficios económicos	2,30	1,97	2,12	6,23	**
Equipararme compañer.	2,21	2,14	1,90	6,44	**

Las mayores diferencias se constatan en la equiparación con los compañeros de profesión que tiene una mayor importancia para los profesores noveles y maduros, que a su vez difieren del grupo de los veteranos donde el afán de competitividad ya está superado, por eso es la motivación la que para este grupo concreto tiene un menor peso relativo.

También se manifiestan diferencias en la obtención de beneficios económicos, derivados de la realización de actividades formativas, sin embargo aquí las diferencias son más acusadas entre el grupo de profesores jóvenes y los maduros, situándose los veteranos en una postura intermedia. Es decir, los más interesados por las repercusiones económicas son los noveles, naturalmente por ser los que perciben un salario global más bajo, así como los veteranos con otras obligaciones y compromisos, mientras que el grupo intermedio se muestra más altruista y le preocupan y ocupan otras motivaciones distintas.

El poder aprovechar mejor el tiempo libre tiene unas mayores repercusiones en los grupos del profesorado novel y más baja en los de edad madura, mientras que la obtención del correspondiente diploma acreditativo, que le puede habilitar para la promoción o el reconocimiento de méritos en los concursos y en los tramos de evaluación (sexenios), es más valorado por los profesores noveles, seguido a cierta distancia de los veteranos y los maduros. En cambio, las diferencias superan ligeramente los niveles mínimos de significatividad en el resto de los aspectos: la posibilidad de promocionarse profesionalmente y el ayudar a los alumnos a superar las dificultades del estudio. En los dos casos los profesores jóve-

nes son los que otorgan una valoración más alta a estas cuestiones, seguidos de los veteranos, manteniendo una postura más baja los profesores de edad madura.

En líneas generales, las motivaciones para realizar actividades de formación por parte del profesorado reciben unas valoraciones altas de los más jóvenes, que ven en ellas una posibilidad real de promoción en su campo de trabajo y un reconocimiento a su esfuerzo, además de servirles para actualizar sus conocimientos y estar al día en los avances metodológicos. El profesorado en edad madura se muestra más proclive a la formación orientada hacia la ayuda a los alumnos, con menor preocupación por las repercusiones económicas que de ello se puedan derivar. Por su parte, el profesor veterano huye de toda competitividad con los compañeros, aunque le preocupa la ayuda a los alumnos y los beneficios económicos que pueda alcanzar en el futuro.

Referente al **tipo de centro**, hemos establecido una diferencia entre los centros públicos por un lado y los privados y subvencionados por otro. En este sentido se comprueba la existencia de diferencias significativas en cuatro de las diez motivaciones.

Valores medios

<i>Motivaciones</i>	<i>Publ.</i>	<i>Priv.</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Obtener el diploma	2,67	2,24	12,90	***
Alcanzar buen nivel conoc.	4,11	4,41	14,54	***
Ayudar a mis alumnos	4,17	4,51	17,84	****
Aprovechar el tiempo	1,90	2,11	3,95	*

Los profesores de la enseñanza pública tienen una mayor preocupación por la obtención del diploma acreditativo de la realización de actividades formativas; ello es lógico si tenemos en cuenta que se les va a exigir, tanto en su evaluación docente (sexenios) como para la posible promoción, mientras al profesor del centro privado es un tema que le preocupa menos.

En cambio, las diferencias son altamente significativas, dentro del alto nivel de los dos grupos, a favor del grupo de profesores de los centros privados en la opción de ayudar a los alumnos en su aprendizaje y en alcanzar un buen nivel de conocimientos sobre el tema estudiado, aunque en este caso las diferencias no son tan apreciables. Dentro del bajo nivel de valoración general también se detectan diferencias en la misma tendencia para el ítem relativo al aprovechamiento del tiempo que supone la realización de estas actividades.

5. NIVEL DE PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES FORMATIVAS

Respecto al grado de realización de distintas actividades de formación permanente, tanto las que parten de la iniciativa personal como las institucionalizadas u ofertadas por distintos organismos, los resultados son los siguientes:

Actividades de formación	Valor medio
Lectura y consulta libros pedagógicos	3,07
Sobre la materia que explica de su especialidad	3,80
Ídem artículos en revistas especializadas	3,03
Asistencia a Congresos, Jornadas o Seminarios	2,79
Asistencia a cursos de formación en el CEP	3,12
Asistencia a cursos de otras instituciones	2,51
Asistencia a conferencias de carácter profesional	2,37
Sobre temas psicológicos	2,63

Los datos anteriores vienen a confirmar el interés del profesor por su propia materia, es decir, por actualizarse y ampliar los conocimientos científicos del campo de su especialidad; así la lectura y consulta de libros sobre la materia que explica y de la que es especialista alcanza un valor medio de 3,80 lo que demuestra el enorme interés del profesorado por estar al día en su propio campo de trabajo. En este mismo ítem el valor 4 es elegido por un 44% del total de la muestra del estudio.

También alcanzan valores medios altos otras actividades vinculadas directamente a la impartición de las clases y, en general, a la profesión docente como la asistencia a cursos de formación en los CEP, la lectura y consulta de libros donde se abordan temas pedagógicos y la lectura de artículos en revistas especializadas. Estas actividades tienen un gran peso en la formación permanente del profesor en ejercicio. En cambio, la lectura de libros o artículos sobre temas pedagógicos y científicos parte de la iniciativa personal del profesor y de la necesidad de actualizarse en estos campos, con el fin de mejorar su docencia ante los alumnos.

Alcanzan un valor más bajo, aunque por encima del valor central, la asistencia a Congresos, Jornadas o Seminarios de tipo científico o bien la lectura y consulta de obras que aborden temas psicológicos. Estos campos de profundización suelen tener un mayor peso en los niveles superiores, la asistencia a estos eventos de tipo nacional o internacional suele tener poco éxito entre los profesionales de estos niveles educativos (infantil, primaria y secundaria), que buscan en mayor medida cursos cortos e intensivos de prepara-

ción en temas puntuales, más que foros de debate y exposición. Como era previsible, la preocupación por los temas psicológicos es menor que sobre los temas pedagógicos, por tener una menor repercusión directa sobre la docencia.

Las actividades realizadas en menor grado son la asistencia a cursos de formación en distintas instituciones (excluyendo los CEP) y la asistencia a conferencias de carácter profesional. En este último aspecto destaca un 30% de la muestra que elige el valor 1, lo que indica que prácticamente no asisten nunca a las conferencias. En el caso de la asistencia a cursos en otras instituciones, el resultado era previsible, si tenemos en cuenta los elevados costes que suelen tener estas actividades de formación, cuando se realizan fuera de los CEP y, sobre todo, si son organizadas por entidades privadas.

En líneas generales, se constata una preocupación del profesor por su actualización científica y profesional, siendo más acusada en el primer campo. Asimismo también dedica parte de su tiempo a la preparación en otros temas que tienen una repercusión directa sobre la actividad docente, bien asistiendo a cursos de formación o a través de la lectura y consulta de obras y artículos sobre diversos temas científicos, pedagógicos o psicológicos. Ello nos indica que la participación en estas actividades no depende sólo de las recompensas económicas futuras, caso de los cursos de formación computados en horas, sino también de la necesidad de actualizar sus conocimientos en diversos temas de especial interés para su profesión.

Por todo ello, es lógico que cuando se le interroga sobre la necesidad de recibir una formación permanente el valor medio se eleve hasta 4,19; con un 48% que elige el valor máximo de la respuesta (5). Este dato guarda una gran coherencia con los puntos anteriores, pues si el docente percibe que su formación inicial tiene grandes lagunas en determinados campos de actuación, es lógico que pida una formación permanente que complete su formación científica y le ofrezca los instrumentos básicos necesarios para ejercer su tarea docente con suficientes garantías de éxito.

Completando esta información, se pidió a los profesores que hubieran contestado entre 3 y 5 en la valoración de la necesidad de recibir una formación permanente, que manifestaran sus preferencias por el momento más apropiado para recibirla, sobre la base de respuestas dicotómicas, los resultados son los siguientes:

	SÍ	NO	TOTAL
Durante el curso	97,5%	2,5%	82,2%
Horas lectivas	79,8%	20,2%	71,0%
Horas no lectivas	64,4%	35,6%	56,7%
En vacaciones	34,8%	65,2%	48,7%

La opción elegida por el profesorado para recibir formación es aquella que se lleva a cabo durante el curso académico. Pues opinan sobre esta posibilidad un 82,2% del total de la muestra y, además, de ellos el 97,5% lo hacen de forma afirmativa. En contraposición, la posibilidad de aprovechar las vacaciones es menos seleccionada; del 48,7% que constestan, solamente el 34,8% elige esta posibilidad; la mayor parte de este colectivo son los que asisten a los cursos de verano que con tanta profusión organizan las distintas universidades.

En lo que se refiere al horario más apropiado, casi el 80% de los que han respondido a esta posibilidad se inclinan por realizar estas actividades durante las horas lectivas, pues estiman que la asistencia a las mismas debe formar parte de su trabajo docente, no sólo circunscrito a la presencia física ante los alumnos, sino en tareas previas que le permitan afrontar con mejores perspectivas esta difícil tarea. Aunque el nivel de respuestas es más bajo, también conviene reseñar que un 64,4% estima que se debe desarrollar fuera de las horas lectivas habituales.

En cuanto a quién debe corresponder la impartición de estas actividades de formación, las respuestas nos ofrecen la siguiente valoración:

Valor medio	
Especialistas de la Universidad	3,44
Especialistas de otros ámbitos	3,46
Compañeros de profesión	3,75

Los profesores conceden un valor medio más alto a los compañeros de profesión, frente a los especialistas de otros ámbitos o de la Universidad. De alguna forma piensan que los primeros son quienes mejor conocen su problemática y las principales dificultades en el ejercicio profesional, por ello son los que pueden ofrecerles soluciones inmediatas a los problemas cotidianos. No obstante, las diferencias son mínimas entre las tres alternativas contempladas que, en general, reciben una valoración alta.

Por lo que respecta a las instituciones que deben organizar estas actividades de formación, las valoraciones otorgadas por el profesorado son:

Instituciones	Valor medio
Departamentos, Facultades, Escuelas Universitarias	3,60
Institutos de Ciencias de la Educación	3,81
Centros de Profesores (CEP)	3,94
Instituciones privadas	2,61
Colegios profesionales	3,31

Como era previsible, en función de las respuestas anteriores, los profesores se inclinan por los CEP como centros más apropiados para la impartición de actividades de formación permanente, así en las opciones 4 y 5 se sitúa el 71% de la muestra. Le siguen en valoración los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), como organismos cuyo cometido fundamental es facilitar la realización de cursos de actualización y perfeccionamiento al profesorado. A continuación se encuentran los organismos más específicamente universitarios, como los departamentos, las facultades o escuelas que, a pesar de su especificidad, reciben una buena valoración de los docentes. Dada la procedencia de la muestra, es lógico que los Colegios Profesionales y, sobre todo, las instituciones privadas reciban una valoración más baja, puesto que el hecho de realizar actividades de formación en este tipo de centros le supone, para la mayor parte del profesorado, un elevado coste económico.

A modo de resumen de esta cuestión, podemos afirmar que existe una gran necesidad en el profesorado de recibir cursos de formación permanente además; éstos, en la medida de lo posible, se deben realizar en los horarios de la jornada laboral y, en menor medida, en horas no lectivas y períodos vacacionales. Los profesionales más apropiados para impartir estas actividades formativas serían los compañeros de profesión, apoyados por especialistas de las materias objeto de estudio. El marco más apropiado para su organización lo constituyen los CEP, creados con la finalidad de ofrecer el apoyo adecuado para la formación del profesorado en ejercicio, si bien reconocen que debe contar con el respaldo de otras instituciones más vinculadas a la Universidad como los ICE y los Departamentos, Facultades o Escuelas. Probablemente la solución más eficaz puede estar en buscar una combinación racional de ambas opciones, así los especialistas universitarios pueden ofrecer los marcos generales de reflexión y estudio sobre los temas de actualización científica o pedagógica, mientras los CEP, dada su proximidad al profesorado, se pueden convertir en focos de debate sobre las propuestas planteadas, exposición de experiencias, seminarios permanentes, en suma, actividades más centradas en la actividad profesional diaria del profesor en el aula.

Ahora bien, si tenemos en cuenta el **nivel educativo** en que imparte su docencia el profesor, nos encontramos con diferencias significativas en los siguientes ítems.

Valores medios				
<i>Actividades de formación</i>	<i>Básica</i>	<i>Medias</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Libros temas pedagógicos	3,19	2,94	14,07	***
Libros temas psicológicos	2,83	2,42	35,06	****
Asistencia cursos CEP	3,25	2,99	10,54	**
Asistencia a conferencias	2,28	2,45	4,64	*

De los ocho aspectos contemplados existen diferencias significativas en cuatro de ellos, destacando el alto nivel de diferenciación en la lectura y consulta de libros sobre temas psicológicos, donde los profesores de básica, superan, con gran diferencia, a los profesores de secundaria. La tendencia de las contestaciones y valoraciones es similar al abordar los temas pedagógicos, aunque, en este caso, las diferencias no son tan considerables. La respuesta entra dentro de la lógica, pues los profesores formados en las escuelas universitarias han estudiado, aunque de forma superficial, algunos contenidos relacionados con las materias de tipo pedagógico o psicológico. En cambio, los profesores de enseñanzas medias apenas si han tenido la oportunidad de conocer algunas nociones de estos temas en los cursos del CAP y algún otro que hayan podido realizar con posterioridad.

También en la asistencia a cursos en los CEP son los profesores de básica quienes realizan esta actividad con mayor frecuencia, si bien las diferencias entre los dos colectivos son más bajas. Solamente en el apartado relativo a la asistencia a conferencias de carácter profesional son ligeramente superiores las valoraciones de los profesores de secundaria, dentro del bajo nivel de uso de esta actividad.

En el conjunto de los datos de la muestra cabe destacar que el profesor de básica centra sus actividades formativas en los CEP, mientras que los de enseñanzas medias diversifican más sus preferencias, asistiendo a cursos en otras instituciones, a reuniones científicas o a conferencias especializadas en su campo de trabajo.

Dentro de los niveles medios elevados, para valorar la necesidad de formación en el profesorado, también se producen diferencias estadísticamente significativas ($F = 8,95$; **) a un nivel de confianza superior al 99%. Concretamente son los profesores de básica los que más demandan esta formación (4,28) frente a los de secundaria (4,10). Quizá debido a que los componentes del segundo colectivo estiman que su preparación es apropiada a la profesión, mientras que los de básica muestran una mayor disposición y receptividad hacia los temas relacionados con la formación, lo que les permite una mejor preparación académica y la posibilidad de promocionarse en su campo de trabajo.

En relación a quién debe corresponder el desarrollo de las actividades de formación no se producen diferencias significativas. No obstante, conviene reseñar que los compañeros de profesión son más valorados por los profesores de básica. En cambio, los especialistas de la universidad reciben una calificación más alta de los profesores de enseñanzas medias.

Si tenemos en cuenta las instituciones que deben organizar estas actividades de formación, solamente se manifiestan diferencias altamente significativas en el caso de los CEP ($F = 24,64$; ****). En coherencia con el párrafo ante-

rior la valoración más alta corresponde a los profesores de básica (4,13), frente a los de secundaria (3,76), pues es en estos centros donde la mayor parte de las actividades formativas son coordinadas y, en muchas ocasiones, impartidas por los propios compañeros de profesión en situación de Comisión de Servicios en los CEP. En el resto, las diferencias no son significativas, si acaso resaltar que los ámbitos universitarios (departamentos, facultades y escuelas universitarias) reciben una valoración ligeramente más elevada de los profesores de secundaria, es decir, de los licenciados.

Respecto a la **experiencia docente**, hemos encontrado las siguientes diferencias significativas.

Medias de los grupos

<i>Actividades formación</i>	<i>Novel.</i>	<i>Madur</i>	<i>Veter.</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Materia especialista	3,87	3,81	3,65	4,57	*
Artículos, revistas	2,89	3,12	3,09	4,26	*
Asist. cursos formac.	3,09	3,27	2,93	6,18	**

Como era previsible, la realización de actividades de formación y actualización apenas nos presenta diferencias significativas en cuanto a la experiencia docente. Así, de los ocho aspectos contemplados en el trabajo, solamente en tres hemos constatado esas diferencias. Concretamente las más acusadas se ponen de relieve en la asistencia a cursos de formación en los CEP, el grupo de profesores maduros es el que, en mayor medida, realiza estas actividades, manteniendo diferencias significativas en relación a los otros dos. Probablemente el motivo de una mayor asistencia pueda venir motivado por la implantación de los nuevos sistemas retributivos y la necesidad de actualizarse en las competencias que le exige la Reforma, mientras que los más veteranos acuden en menor medida a estos cursos.

Por otra parte, las diferencias son menores en la lectura y consulta de libros sobre la materia que explica y de la que es especialista, así como en la lectura de artículos en revistas especializadas. En el primer caso son los profesores más jóvenes quienes realizan con mayor asiduidad esta actividad, mientras que, en el segundo, lo son los maduros o veteranos. En cualquier caso, las actividades más reglamentadas son las de mayor acogida entre los profesores de niveles "no universitarios".

Aunque todo el profesorado reconoce la necesidad de recibir una formación permanente, entre los tres grupos de profesores se producen diferencias altamente significativas en la valoración de esta necesidad formativa ($F = 10,49$; ****). En concreto el grupo de veteranos con una media de 3,94 es el

que menor valor le otorga, por ello difiere de forma significativa de los noveles (4,30) y de los maduros (4,24). Así pues, la necesidad de formación permanente se estima como más necesaria entre los profesores más jóvenes, con un mayor interés frente a lo que implica innovación y cambio, mientras el profesorado más maduro prefiere seguir con los esquemas tradicionales introduciendo ligeros cambios que no trastoquen, de forma significativa, su sistema de impartición de clases.

Referente a cuándo se deben impartir los cursos de formación permanente, solamente se constatan diferencias en el apartado relativo a las horas lectivas, siendo los más proclives al empleo de este horario los profesores maduros, seguidos de los veteranos y, en menor medida, los noveles, que a su vez optan por que se lleven a cabo fuera del horario escolar.

En relación a quién debe corresponder la impartición de estas actividades formativas, las diferencias se ponen de manifiesto en el apartado referido a los compañeros de profesión ($F = 3,17$; *), siendo los profesores noveles quienes más valoran esta posibilidad (3,83) frente a los más veteranos (3,58), probablemente motivado por la estimación de sus propias posibilidades personales en estos campos y la actitud más crítica y selectiva de los profesores con una mayor experiencia docente, lo que les lleva a preferir otras vías de formación.

Si tenemos en cuenta las instituciones que deben organizar estas actividades, nos encontramos con que las diferencias alcanzan la significatividad estadística en los Centros de Profesores ($F = 7,41$; ***) y en los Colegios Profesionales ($F = 5,17$; **). Así, se inclinan en mayor medida por los CEP los profesores más jóvenes (4,06), que difieren de forma significativa de los otros dos grupos.

En síntesis, podemos constatar a través de los distintos análisis unos mayores niveles de motivación y de inquietud por la realización de actividades encaminadas a la formación permanente en los profesores con menor experiencia docente, a la vez que manifiestan una mayor necesidad formativa y conceden un peso importante en esta tarea a los compañeros de profesión y a los CEP, como la institución más apropiada para cubrir este importante cometido. El grupo de profesores maduros presenta unos valores próximos al grupo novel, aunque ligeramente inferiores. En cambio, los más veteranos sienten una menor motivación, además de participar en menor medida en estas actividades y mostrarse más críticos con las aportaciones de los compañeros y los CEP como organismos institucionales encargados de esta tarea.

En el análisis sobre el **tipo de centro** en que imparte su tarea el profesor, los resultados se reflejan en el siguiente cuadro.

Valores medias

<i>Actividades de formación</i>	<i>Publ.</i>	<i>Priv.</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Libros de temas pedagógicos	3,02	3,26	6,52	*
Libros temas psicológicos	2,57	2,87	9,56	**
Asistencia a cursos CEPs	3,17	2,80	12,08	***
Asistencia otras instit.	2,39	3,03	34,82	****
Asistencia conferencias	2,30	2,62	9,04	**

Se constata la existencia de diferencias significativas en cinco ítems. Así podemos destacar, dado su alto valor de diferenciación, la asistencia a cursos de formación en otras instituciones distintas de los CEP, donde lógicamente la media del grupo de profesores de los centros privados es muy superior a la de los públicos. Esta diferencia era previsible, dado que los centros privados mantienen contactos o convenios con diversas instituciones para formar a sus profesores. En cambio, en los cursos organizados por los CEP, las diferencias, aunque no tan apreciables, se decantan hacia los profesores de los centros públicos, pues son estas instituciones las que canalizan la mayor parte de la formación del profesorado en ejercicio.

En un segundo nivel de diferenciación se sitúan la asistencia a conferencias de carácter profesional y la lectura y consulta de libros sobre temas pedagógicos, donde son favorables a los profesores de los centros privados. La misma tendencia se manifiesta en la consulta de obras sobre temas pedagógicos, si bien no alcanzan un valor tan significativo.

Así pues, los datos ponen de relieve una mayor participación del profesorado de los centros privados en las diferentes actividades de formación, sobre todo aquellas derivadas de la iniciativa personal del profesor, mientras los de centros públicos concentran gran parte de sus esfuerzos en el campo de la formación en la asistencia a cursos organizados en los CEP. De esta forma, en el primer grupo la actividad con más alto valor es la lectura sobre temas pedagógicos, en cambio, en la enseñanza pública, aparece en primer lugar la asistencia a cursos en los CEP, por ser una actividad fundamental en su promoción y evaluación personal dentro de su campo profesional.

En cuanto a la necesidad de formación, también se ponen de relieve diferencias significativas ($F = 11,70$; ***), en este caso favorables al profesorado de la enseñanza privada (4,44), frente al de la pública (4,15). Sobre el momento en que deben realizarse las actividades de formación existen diferencias; así los profesores de los centros públicos se decantan, en mayor medida, por que éstas se celebren durante el curso y en horas lectivas. En cambio, en los de la privada, aunque mantienen una ligera diferencia las dos opciones, tiene un mayor peso relativo la opción por el período vacacional y en horas no lectivas.

Respecto a quién debe corresponder la impartición de estas actividades, no se manifiestan diferencias significativas en las opciones presentadas. No obstante, existen unas ligeras variaciones a favor del profesorado de centros públicos en lo referente a los compañeros de profesión, y de los profesores de centros privados en el caso de los especialistas de la Universidad o de otros ámbitos académicos o profesionales.

En el análisis de las instituciones u organismos que deben organizar estas actividades, en conexión con la cuestión anterior, se manifiestan diferencias significativas en el caso de los CEP ($F = 12,49$; ***), siendo favorables al profesorado de los centros públicos, mientras que en el caso de las instituciones privadas, lógicamente las diferencias son más apreciables ($F = 33,19$; ****), pero a favor de los docentes de los centros privados, es decir, una media de 2,47 frente a una media de 3,17.

6. CAMPOS EN QUE ES MÁS DEMANDADA LA FORMACIÓN

Puesto que el profesor es un agente principal en la implantación de las reformas educativas, tras conocer las motivaciones y la realización de actividades formativas, nos interesa centrarnos en el nivel de demanda del colectivo en diversos campos de trabajo. Así los resultados generales son los siguientes:

Aspectos formativos	Valor medio
Actualización en conocimientos científicos	2,68
Conocimientos psicopedagógicos	2,99
Conocimientos sobre programación docente	2,94
Conocimientos sobre orientación del alumno	3,25
Conocimientos sobre tutorías y sus actuaciones	3,21
Conocimientos sobre interacción alumno/objetivos	3,10
Conocimientos investigación teoría y práctica	3,08
Conocimientos sobre innovación educativa	3,28
Conocimientos sobre el trabajo en equipo	3,10

Los datos anteriores ponen de relieve la demanda de formación del profesorado en las diferentes esferas de su actividad profesional. Donde se manifiesta con una mayor fuerza es en los aspectos relacionados con la metodología didáctica y las nuevas tareas encomendadas al profesor, al margen de las tradicionales dirigidas a la impartición de conocimientos. Así, podemos reseñar los aspectos relativos a la innovación educativa, la orientación del alumno en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los conocimientos sobre las tutorías y las diferentes actividades del profesor para ayudar al alumno en los distintos campos de la actividad académica y profesional. Es decir, la

mayor demanda se produce en las tareas más alejadas de la enseñanza tradicional (lección magistral), engarzando más directamente con las nuevas tareas encomendadas al docente de los niveles básicos de la enseñanza.

Las necesidades de demanda descienden ligeramente en los aspectos relacionados con los conocimientos sobre el trabajo en equipo y la organización de la interacción del alumno con los objetivos de aprendizaje, además de las nociones básicas sobre la investigación en la teoría y en la práctica educativas. Siguen primando los aspectos organizativos y de investigación sobre la materia de su especialidad.

Por su parte, los valores más bajos, por debajo de 3, se sitúan en las cuestiones relativas a los conocimientos psicopedagógicos sobre las teorías de enseñanza-aprendizaje, sobre la programación docente y sobre la actualización de los conocimientos científicos de la materia de su especialidad. En suma, la demanda es más baja en los aspectos con una vinculación más directa con las asignaturas que imparte el profesor en el ejercicio de su profesión.

En consecuencia, podemos afirmar que el profesor, en líneas generales, considera que su preparación científica para impartir las materias de las que es especialista es la apropiada, así como los aspectos generales relacionados con la programación de la misma. En cambio, solicita una mayor formación en todas aquellas tareas que le exige la Reforma, de las cuáles apenas si ha recibido formación en los centros educativos, como son la tutorización, la investigación, la orientación y las nuevas alternativas de innovación didáctica que pueden repercutir directamente sobre el sistema de enseñanza y facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Si tomamos en consideración los **niveles** en que imparte la **docencia** el profesorado, nos encontramos con valores muy altos en todos y cada uno de los nueve aspectos contemplados en el cuestionario, observándose una gran coincidencia en las opiniones expresadas por los colectivos de los niveles de básica y media. Es decir, no se manifiestan diferencias estadísticamente significativas, al menos al nivel mínimo fijado en el estudio, en ninguno de esos apartados.

Uno de los aspectos interesantes a destacar es que, salvo en los conocimientos de la materia que enseña, donde es más fuerte la demanda del profesorado de básica, en todos los demás ítems las necesidades formativas de los profesores de secundaria son más acuciantes, sobre todo en los temas relacionados directamente con la impartición de clases.

Respecto a los niveles de **experiencia docente** de los profesores, podemos constatar la existencia de diferencias significativas en los ítems recogidos en el siguiente cuadro:

Medias de los grupos

<i>Ámbitos de formación</i>	<i>Novel.</i>	<i>Madur</i>	<i>Veter</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Conocim. psicopedag.	3,03	3,04	2,83	3,01	*
Conocim. orientación	3,24	3,27	3,07	3,92	*
Conocim. investig.	3,18	3,11	2,87	5,06	**
Conocim. innovación	3,44	3,24	3,12	6,16	**
Conocim. trab. equipo	3,23	3,09	2,93	4,67	**

De los nueve posibles campos de formación del profesorado, en cinco de ellos se han puesto de relieve diferencias significativas, siendo las más acusadas las relativas al desarrollo de conocimientos sobre innovaciones educativas, seguidas de los aspectos relativos a la investigación, tanto sobre la teoría como la práctica y el trabajo en equipo del profesor, de suma importancia en un nuevo sistema que requiere de profesionales debidamente preparados y con una amplia especialización; de ahí la necesidad de que cada uno de los miembros del grupo aporte sus conocimientos e ideas a la buena marcha del equipo.

En el campo de la innovación, el grupo de profesores noveles (valores altos) difiere significativamente de los otros dos, mientras en el campo de la investigación es el grupo de veteranos (valores más bajos) el que establece diferencias con los restantes. En el trabajo en equipo solamente existe entre los grupos extremos.

Por su parte, las diferencias alcanzan el nivel mínimo fijado en el trabajo en los aspectos relacionados con los conocimientos sobre orientación al alumno para superar sus dificultades de aprendizaje y sobre temas psicopedagógicos relacionados con las teorías de enseñanza-aprendizaje. En ambos, se manifiestan diferencias significativas entre el grupo de profesores veteranos con las otras dos categorías.

En todo caso, sorprende que sean los profesores más jóvenes los que demandan un mayor nivel de formación en estos campos novedosos para el profesorado. Ello puede deberse a una mayor implicación en la tarea académica o bien a la inseguridad que produce el enfrentarse a nuevos retos, sin garantías de poder salir adelante en esos cometidos encomendados. Asimismo es un fiel reflejo de la receptividad ante lo novedoso, frente a mayores dosis de escepticismo a medida que aumenta la experiencia del profesor en su campo de trabajo. No obstante, conviene recordar que los valores descriptivos nos ofrecían unas necesidades de formación en estos campos elevadas.

Si nos centramos en el **tipo de centro**, se constata la presencia de diferencias significativas en cinco ítems, para un nivel de confianza del 95%, tal y como se recoge en el siguiente cuadro:

Valores medios

<i>Aspectos formativos</i>	<i>Publ.</i>	<i>Priv.</i>	<i>"F"</i>	<i>Sign.</i>
Conocimientos psicopedag.	2,94	3,20	6,34	*
Conoc. program. docente	2,89	3,11	4,82	*
Conoc. orientación	3,21	3,45	5,76	*
Conoc. tutorías	3,18	3,39	4,30	*
Conoc. organización	3,05	3,28	5,86	**

En todos los aspectos recogidos en el cuadro anterior las puntuaciones más elevadas las obtienen los profesores de los centros privados, es decir, este colectivo es el que más valora la necesidad de formarse en los campos relacionados directamente con las nuevas tareas que la Reforma solicita del profesor en estos niveles educativos, dentro de un tono general medio alto. Curiosamente los dos grupos de profesores contemplados en el análisis establecen el mismo orden de prioridad en la calificación de los temas formativos: orientación, tutorías, organización interactiva, conocimientos psicopedagógicos y programación docente.

7. RECOMENDACIONES E IMPLICACIONES

Para su elaboración debemos partir de las propias respuestas de los profesores a la pregunta sobre la valoración de las necesidades, donde los niveles de demanda son muy elevados en los diferentes campos analizados. Ahora bien, puesto que los resultados del trabajo han puesto de manifiesto una gran motivación intrínseca del profesorado, además del alto grado de realización de algunas de estas posibles actividades formativas, podemos enumerar una serie de recomendaciones, dirigidas a las instituciones y entidades que deben asumir esta tarea.

1. Desde la *Administración* sería conveniente dar a conocer el marco legislativo general, así como los desarrollos posteriores que pueden afectar al funcionamiento de los centros y a la propia tarea docente.
2. Desde las *Facultades y Escuelas Universitarias* cuidar más la formación de base, de forma especial para aquellos diplomados o licenciados que se vayan a dedicar al campo de la enseñanza, dada la enorme separación existente entre la formación recibida y las exigencias del desempeño eficaz de la profesión.
3. También desde la *Administración* se debe estimular y favorecer esta formación permanente del profesor, no sólo desde los aspectos económicos, sino desde las posibilidades de promoción y regulación de la carrera docente. Se debe procurar que las actividades se celebren durante el

curso, combinando el horario lectivo con el no lectivo, dejando el período vacacional para quien de forma voluntaria opte por esta posibilidad.

4. *Los campos prioritarios a los que debe dirigirse la formación permanente* pueden ser muy variados y, en general, todos ellos de especial interés, aunque quizá se deben primar los relacionados más directamente con los nuevos cometidos del profesor en la Reforma. Así podemos proponer, entre otros, los siguientes:

- Tutoría en primaria y, sobre todo, en secundaria.
- Orientación al alumno en los campos académico, personal y profesional (con ayuda del psicopedagogo).
- Estrategias de actuación docente en la observación, las entrevistas, los hábitos de estudio y trabajo.
- Elaboración de proyectos educativos y curriculares debidamente contextualizados.
- Empleo de las nuevas tecnologías en la tarea académica del profesor.
- Incorporación de propuestas metodológicas actuales en el desarrollo de las clases diarias.
- Estrategias de investigación aplicada en el aula.
- Evaluación de los alumnos y de los proyectos y programas del centro.
- Trabajo en equipo de los profesores.
- Actualización en el campo científico.

5. En lo que se refiere a la *impartición* de estas actividades mantenemos una propuesta diversificada de formación permanente, en base a una triple vía de actuación:

- **Formación en campos científicos;** debe ser un cometido preferente de las universidades y de los especialistas en estos temas, su estrategia más apropiada pueden ser los cursos.
- **Formación didáctico-metodológica** en técnicas y estrategias aplicadas a la docencia; se pueden llevar a cabo en el marco de los CEP o los propios centros, si bien pueden contar con el apoyo externo de los especialistas universitarios, con ello se alcanzaría una mayor validez; además se fomentarán como estrategias: los seminarios permanentes, los grupos de trabajo y discusión, talleres, exposiciones de experiencias, investigaciones aplicadas. Estimamos que los dinamizadores de estas actividades deben ser los coordinadores de los CEP u otros profesionales con la debida preparación científica y pedagógica.
- **Formación en los nuevos cometidos docentes** exigidos desde la implantación de la Reforma. En este campo deben confluir los especialistas de la Universidad, los profesionales que ya ejercen su tarea en estos cometidos, los profesores de los CEP o entidades similares y los del propio centro de trabajo. Sería importante contar con el apoyo y el asesoramiento permanente a los docentes en ejercicio.

Todas estas propuestas deben ser estudiadas y matizadas en cada colectivo y, sobre todo, en cada uno de los contextos de actuación, pues si de algo estamos convencidos a lo largo de nuestra tarea académica y profesional vinculada a este campo es de la ineficacia de las recetas universales que tratan de extrapolar sus propuestas al mayor número posible de personas. Creemos que los cursos o actividades de formación permanente deben constituir el marco en que se incardinará la tarea del profesor, pero es éste quién de forma personal (aula) o en equipo (centro, área, departamento) debe adaptar las recomendaciones al contexto particular de su centro y área geográfica.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ MARCOS, J. *Análisis de los resultados de los programas de formación permanente de Profesorado mediante la evaluación demorada de sus efectos*. Madrid, CIDE, 1996.
- BARQUIN, J. "La investigación sobre el profesorado. El estado de la cuestión". *Revista de Educación* n° 306. Madrid, MEC, 1995.
- BERLINER, D.C. "De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza". En Villar, L.M. (Ed.) *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 1986.
- CC.OO. *Encuesta al profesorado de Primaria y Secundaria de Enseñanza Pública*. Madrid, CIDE, 1993.
- COCHRAN-SMITH, M and LITTLE, S. *Inside/outside. Teacher Research and Knowledge*. Chicago, Teacher College Press, 1993.
- COMUNIDAD EUROPEA. *Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Libro Blanco sobre la educación y la formación*. Luxemburgo, Comunidad Europea, 1996.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo. Curso 1994-95*. Madrid, MEC, 1996.
- CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal, 1991.
- DE LA TORRE, J. *Innovación curricular*. Madrid, Cincel, 1993.
- DELORS, J. *Aprender para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. París, Satillana/UNESCO, 1996.
- DE MIGUEL, M. y otros. *El desarrollo profesional docente y las resistencias a la innovación educativa*. Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1996.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid, Fundación Santillana, 1996.
- DUNKIN, M.J. and BIDDLE, B.J. *The Study of Teaching*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- EGIDO, I. *Diez años de investigación sobre profesorado*. Madrid, CIDE, 1993.
- GAIRIN, J. *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid, CIDE, 1995.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Formación permanente del profesorado. Mas allá de la Reforma*. Madrid, Escuela Española, 1993.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. *Evaluación de la formación del profesorado: Marcos de referencia*. Bilbao, Mensajero, 1997.

- GENTO, S. *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla, 1996.
- GONZÁLEZ, M. C. y otros. *Evaluación del profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid, CIDE, 1995.
- GONZÁLEZ BLASCO y GONZÁLEZ ANLEO, M. *El profesorado en la España actual*. Madrid, Fundación Sta. María, 1993.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambiar los tiempos, cambiar el profesorado*. Madrid, Morata, 1996.
- IMBERNON, F. *La formación del profesorado*. Barcelona, Paidós, 1994.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. *La gestión de la calidad en Educación*. Madrid, La Muralla, 1994.
- MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU, 1994.
- MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. *La formación del profesorado en una sociedad tecnológica*. Madrid, Cincel, 1989.
- MELGOSA, J. *Actitud de los profesores de Bachillerato hacia el proyecto de Reforma*. Madrid, CIDE, 1990.
- MOLINA, E. *La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa*. Granada, Facultad de Educación, 1993.
- MORGENSTERN, S. *Evaluación de los Centros de Profesores. Análisis de su contribución a la Reforma Educativa*. Madrid, CIDE, 1992.
- MEC. *Plan de Investigación Educativa y de Perfeccionamiento del Profesorado*. Madrid, MEC, 1989.
- MEC. *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación, MEC, 1994.
- OCDE. *La Formación de profesorado en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid, Narcea, 1985.
- OIE. *Fortalecimiento del rol de los profesores en un mundo cambiante*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, OIE, 1996.
- ORTEGA, F. y VELASCO, A. *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE, 1991.
- PÉREZ SERRANO, G. *El educador de adultos desde las perspectivas innovadoras de la Reforma Educativa*. Madrid, MEC, 1995.
- SAN FABIÁN, J. *Condiciones y posibilidades de la formación del profesorado en Centros. Hacia un modelo de evaluación*. Madrid, CIDE, 1994.
- SCHÖN, D. *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona, Paidós, 1992.
- SLAVIN, R. E. "Synthesis of research on cooperative learning". *Educational Leadership*. Vol. 48, nº 5. 1991. pp. 75-82.
- TEJEDOR, F.J. *Actitudes del profesorado ante la Reforma Educativa*. Madrid, CIDE, 1990.
- TENORTH, H.E. "Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis humanístico del enseñante y sus organizaciones". *Revista de Educación*, nº 285, 1988. pp. 72-91.
- VARELA, J. y ORTEGA, F. *El aprendizaje de maestro*. Madrid, MEC, 1984.
- VELAZ DE MEDRANO, C. y otros. *Evaluación de programas y de Centros Educativos. Diez años de investigación*. Madrid, CIDE, 1995.
- VILLA, A. (Coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid, Narcea, 1990.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao, Mensajero, 1995.
- VILLAR ANGULO, L.M. (Coord.) *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo*. Barcelona, Oikos-tau, 1996.
- VILLAR ANGULO, L.M. y DE VICENTE, P. (Coords.) *Enseñanza reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona, PPU, 1994.
- WITTRÖCK, M.C. (Ed.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós-MEC, 1990.

ZEICHNER, K. and LISTON, D. "Teaching student teachers to reflect". *Harvard Educational Review*, Vol. 57. n° 1. 1987. pp. 23-47.

ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T. *Satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid, CIDE, 1992.

RESUMEN

La formación permanente del profesorado ha constituido una constante preocupación, tanto de las autoridades académicas como de los propios profesores. En este artículo se presenta una serie de directrices generales sobre esta problemática, además de ofrecer los resultados de una encuesta aplicada a 1238 profesores de los niveles "no universitarios". El trabajo pone de relieve los altos niveles de motivación del profesorado, sobre todo en el componente intrínseco frente al extrínseco, además del alto grado de realización de diferentes actividades formativas, bien las que parten de la iniciativa personal como las que facilitan el correspondiente diploma acreditativo. Asimismo se detectan unas fuertes lagunas en los campos relacionados con los nuevos cometidos que debe asumir el profesor en la Reforma Educativa. Finalmente se plantea una serie de alternativas para encauzar los procesos de formación permanente.

Palabras clave: Profesor, Formación permanente, Motivación, Actividades, Necesidades, Alternativas.

ABSTRACT

Permanent teacher's in service training has been a constant concern for academic authorities and the teachers themselves as well. This article offers some general guidelines on this topic, and reports the results of a survey carried on 1238 teachers from the non-university levels. This study enhances teachers' high levels of intrinsic motivation above the extrinsic one. They also show a high implication on formative activities, either those started from their personal initiative or the academic ones that lead to the corresponding credits. The results also reveal big gaps in those fields related with the new tasks that teachers must take on as a consequence of the

Educative Reform. Finally we propose some options to guide the processes of permanent education.

Key words: Teacher, Permanent education, Motivation, Activities, Needs, Alternatives, In service training.
