

**La Formación Permanente  
del Profesorado de Educación  
Primaria en Cáceres  
(1986-1996) y su Incidencia  
en el Desarrollo Profesional**

© Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología 2003  
© La Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria en  
Cáceres (1986-1996) y su Incidencia en el Desarrollo Profesional  
*Francisca Dios Montes y Fernando del Villar Álvarez*

Edita:

**JUNTA DE EXTREMADURA**

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología  
*Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros*  
Mérida. 2003

Colección:

Investigación Educativa

Diseño de línea editorial:

JAVIER FELIPE S.L. (Producciones & Diseño)

I.S.B.N.:

84-95251-95-7

Depósito Legal:

BA-I-2003

Fotomecánica e Impresión:

Artes Gráficas REJAS (Mérida)

# **La Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria en Cáceres (1986-1996) y su Incidencia en el Desarrollo Profesional**

Francisca Dios Montes  
Fernando del Villar Álvarez

**JUNTA DE EXTREMADURA**  
Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología  
*Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros*  
Mérida, 2003

*A Jesús Corrales, in memoriam, esposo y amigo, por sus continuas muestras de paciencia y afecto, por sus palabras dulces y vigorosas, y por tantas cosas..., cuyo recuerdo nos acompaña.*

*A los profesores de Educación Primaria, al Centro de Profesores y Recursos, y a la Unidad de Programas Educativos de Cáceres, sin cuya colaboración no hubiera sido posible realizar este trabajo.*

*“Para ser hombre no basta con nacer, sino que hay también que aprender. La genética nos predispone a llegar a ser humanos pero sólo por medio de la educación y la convivencia social conseguimos efectivamente serlo” (F. Savater, **El valor de educar**, 1997, p.37).*

# Índice

---

<b>Presentación</b> .....	13
---------------------------	----

---

<b>Introducción</b> .....	15
---------------------------	----

---

<b>Capítulo I: Análisis conceptual de la formación del profesorado</b> .....	19
1.1 Concepto de formación .....	20
1.2 Necesidad de la formación .....	23
1.3 La planificación de la formación del profesorado .....	25
1.3.1. Niveles de planificación .....	28

---

<b>Capítulo II: Metodología de la Investigación</b> .....	43
2.1 Objetivos de la investigación .....	43
2.2 Diseño de la investigación .....	43
2.3 Variables de la investigación .....	46
2.4 Instrumentos de recogida de datos .....	49
2.4.1. El cuestionario como instrumento de investigación .....	49
2.4.2. Procedimiento de aplicación del cuestionario .....	51
2.5 Procedimiento de análisis de datos .....	59
2.5.1. Metodología desarrollada .....	59
2.5.2. Codificación y depuración de la información .....	62
2.5.3. Análisis descriptivo .....	62
2.5.4. Análisis inferencial .....	64

---

<b>Capítulo III: Resultados de la Investigación</b> .....	67
3.1 Análisis descriptivo .....	67
3.1.1 Datos generales de los profesores encuestados .....	67
3.1.2 Datos en función de las variables .....	82

3.2 Análisis inferencial .....	110
3.2.1 En función del tipo de centro .....	110
3.2.2 En función del género .....	125
3.2.3 En función de la especialidad del docente .....	136
3.2.4 En función del ciclo en el que trabajan los profesores .....	143
3.2.5 En función de la situación laboral del docente .....	146
3.2.6 En función de los años de docencia .....	154
<hr/>	
<b>Capítulo IV: Conclusiones</b> .....	163
4.1 Dimensión Institucional .....	163
4.2 Dimensión de Planificación .....	165
4.3 Dimensión de Desarrollo Profesional .....	169
<hr/>	
<b>Capítulo V: Implicaciones para el Desarrollo de la Formación Permanente en Extremadura</b> .....	173
<hr/>	
<b>Bibliografía</b> .....	183
<hr/>	
<b>Anexos</b>	
- Cuestionario .....	193
- Categorías del cuestionario .....	207
- Datos generales .....	209
<hr/>	

# Presentación

**E**l propósito de este trabajo, elaborado por Francisca Dios Montes y Fernando del Villar Álvarez, es conocer la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria perteneciente al ámbito del Centro de Profesores y Recursos de Cáceres, donde se analiza la formación de los profesores así como las funciones asumidas por las diferentes Instituciones desde un punto de vista constructivo.

La formación inicial del profesorado conlleva la necesidad de actualización permanente, lo cual constituye en el contexto actual, una pieza clave en la mejora de la calidad de la enseñanza y en la propia viabilidad del Sistema Educativo. Tal necesidad debe ser atendida por las distintas Administraciones educativas, mediante el mantenimiento de políticas activas referidas a la Formación Permanente del profesorado. Así, la formación del profesorado, como instrumento fundamental al servicio de la calidad educativa, viene siendo objeto de atención prioritaria de la política educativa extremeña.

La mejora de la calidad de la enseñanza que la sociedad reclama al Sistema Educativo, depende en buena medida de la eficacia en los avances de la investigación educativa y de la generalización e incorporación a la labor docente de las aportaciones fruto de esta investigación. Este último aspecto sólo será posible con una red completa y eficaz de Formación Permanente del Profesorado.

Se trata en definitiva de un trabajo de investigación entendido como algo ligado a la reflexión y a los problemas que plantea la acción educativa, de tal forma que la dialéctica entre la práctica docente, la investigación y las actividades de formación, irá configurando las líneas concretas que provocarán una auténtica transformación del Sistema Educativo.

*Luis Millán Vázquez de Miguel*  
*Consejero de Educación, Ciencia y Tecnología*



# Introducción

**L**a investigación que presentamos es el resultado de un estudio que se inició hace cuatro años y que tiene como propósito primordial conocer los entresijos de la *Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria perteneciente al ámbito del Centro de Profesores y Recursos<sup>1</sup> de Cáceres*.

Hemos tomado como eje central de nuestro estudio los diez primeros años (1986-1996), desde la creación de esta institución, su configuración interna y evolución desde sus inicios, la red de formación, pasando por el debate e implantación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>2</sup>; para poder comprender y explicar lo ocurrido en el proceso de planificación y desarrollo de dicha formación permanente y su incidencia en el desarrollo profesional de los profesores.

Esta ha sido una época fructífera pero también de grandes confusiones e indefiniciones, de discursos simbólicos, de aparición de textos sobre el campo del conocimiento; una época en la que se iniciaron profundos cambios en la manera de enfocar, analizar y practicar la formación del profesorado. Por ello hemos considerado la necesidad de afrontar y establecer nuevos modelos relacionales y participativos en la práctica de la formación permanente que nos ha conducido a la situación donde nos encontramos ahora, reflexionando sobre nuevas alternativas de futuro y planteándonos una nueva formación del profesorado deseable, cara al siglo XXI. Con todo ello el fin primordial iría encaminado hacia una formación comunitaria basada en el trabajo colaborativo, donde se compartan procesos y se desarrolle la autoestima colectiva ante los problemas que aparecen en la enseñanza, y donde el profesor tenga un protagonismo imprescindible para poder realizar innovación y cambios en su práctica educativa.

Por todo lo anteriormente expuesto, y dada la situación que en estos momentos atraviesa la formación del profesorado, al haber sido transferidas a la Junta de Extremadura las competencias en la planificación de la formación, han sido sin duda factores fundamentales en la elección definitiva de la temática.

---

<sup>1</sup> En adelante C.P.R.

<sup>2</sup> En adelante L.O.G.S.E.

Resumiendo de modo general las intenciones perseguidas con esta investigación son:

- Conocer en profundidad el sistema adoptado por la Administración en materia de formación permanente durante estos años.
- Conocer criterios, líneas, objetivos prioritarios a la hora de abordar la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria.
- Analizar el papel desempeñado por el C.P.R. sobre la organización, la planificación y desarrollo de las actividades, desde la asesoría de Educación Primaria y su coherencia con las líneas desarrolladas por la Subdirección General de Formación del Profesorado del M.E.C.
- Analizar las implicaciones de este profesorado en las diferentes modalidades formativas y la incidencia de la L.O.G.S.E. en su práctica docente.
- Crear instrumentos para el análisis que nos ayuden a interpretar representativamente los hechos y los fenómenos que ocurren holísticamente.
- Conocer la opinión de los profesores<sup>3</sup> y de todas las personas que han participado en los diferentes programas, así como la reflexión sobre la estructura y aplicabilidad de los mismos.
- Profundizar en los contenidos y en los procesos, tanto de intervención como de asesoramiento, que han incidido en el itinerario formativo realizado.
- Formular propuestas que tiendan a la adecuación y mejora de la formación del profesorado, a corto y largo plazo, en función de las necesidades del sistema educativo.
- Contribuir a una línea de investigación centrada en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria que parte del análisis de la práctica.

La estructura de la investigación que presentamos consta de los siguientes capítulos:

**Un primer capítulo** dedicado a fundamentar teóricamente esta experiencia, analizando de forma conceptual nuestro objeto de estudio, *la formación permanente del profesorado*. La revisión se inicia con la definición del propio concepto de formación, posteriormente comentamos los principios que justifican la necesidad de la

---

<sup>3</sup> Durante todo este informe hemos utilizado el género masculino para expresar el plural, incluyendo, con ello, tanto el género masculino como el femenino, como se recoge en las normas gramaticales de la Lengua Castellana. No es nuestra intención establecer discriminaciones en razón del sexo, ni explícita ni implícitamente. Pretendemos evitar el uso de aspectos formales: o/a, cuya utilización podrían impedir la fluidez del discurso y no facilitar su lectura.

formación, para finalizar este apartado revisando los niveles de planificación de la formación del profesorado.

En el **segundo capítulo** definimos de forma específica y detallada el diseño desarrollado y la metodología de investigación utilizada. Es un capítulo fundamental, en él describimos los objetivos, las variables de estudio, los instrumentos de investigación, y el procedimiento seguido durante el análisis de los datos cuantitativos.

En el **tercer capítulo** ofrecemos los resultados obtenidos del análisis del cuestionario administrado a los profesores de primaria que han participado en la Formación Permanente, en el período 1986-1996. El objetivo se ha orientado a recopilar datos **actualizados** de los profesores de Educación Primaria, que nos permitan, después de haber pasado un periodo de tiempo, conocer sus creencias, opiniones y actitudes docentes, sobre su desarrollo profesional y su incidencia en la práctica educativa.

En el **cuarto capítulo** exponemos las principales conclusiones con relación a las variables de nuestra investigación. En ellas aparece la interpretación que hacemos en función de la triangulación de los resultados del estudio realizado y que nos ha permitido conocer y comprender la realidad formativa. Nos hemos preocupado por descubrir el significado que los participantes atribuyen al proceso formativo seguido.

En el **quinto capítulo** lo dedicamos a plantear las propuestas, sugerencias, reflexiones e implicaciones como resultados de nuestra investigación, que ofertamos a la comunidad científica y a las instituciones responsables de la formación permanente.

La demanda en la formación del profesorado en estas últimas décadas ha ido adaptándose en función del perfil descrito, aunque en algunos momentos, debido a la forma en que se han llevado a cabo algunas acciones, han impedido que la L.O.G.S.E. haya calado en los profesores como al principio se preveía.

En este ámbito de actuación en el cual intentamos justificar nuestra investigación, nos surgen **numerosos interrogantes** como ¿En qué medida las actuaciones del C.P.R. han dado respuesta a las necesidades y a los problemas generados en el desarrollo de la práctica educativa en los centros? ¿Qué actividades de formación permanente han realizado los profesores de Educación Primaria? ¿Cómo han sido asumidos los principios de la L.O.G.S.E. por los profesores?, ¿Bajo qué condiciones se ha producido el proceso formativo?, ¿Qué significado tiene dentro de la práctica docente?, ¿Qué tipo de asesoramiento se ha desarrollado y cuáles han sido las estrategias de intervención utilizadas?, ¿Cómo percibe esta tarea el profesor, y el asesor?

En el intento de responder a estas y otras cuestiones, pretendemos describir y analizar la formación de estos profesores y las funciones asumidas por las diferentes instituciones y la red de formación, con el fin de **reconstruir** el proceso llevado a cabo.

Esta tarea podrá aportar nuevos datos para futuros proyectos de formación que intenten establecer una relación más articulada entre la teoría y la práctica, a la vez que abrir otras vías de investigación que analicen, desde otras ópticas, el proceso de formación permanente del profesorado, en nuestra región.

*Francisca Dios Montes y Fernando del Villar Álvarez*

Cáceres, noviembre de 2002.

# CAPÍTULO I

## ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado ha sido ciertamente uno de los tópicos que ha atraído más la atención de parte del profesorado universitario de nuestro país, así como también de otros muchos profesionales de los distintos niveles educativos que se han sentido interpelados, interesados y hasta comprometidos en los últimos años (Marcelo, 1995; Villar Angulo, 1996; Escudero, 1997 y Contreras, 1997).

Desde hace años la formación ha estado mirando a Europa, intentando permanecer en estado de mejora para establecer cual debía ser su identidad profesional como prácticos reflexivos, como intelectuales críticos capaces de desarrollar competencias de manera autónoma y responsable para formar a unos ciudadanos de forma reflexiva, autónoma y crítica.

Esta identidad exige de una ética que les permite realizar actos educativos, no rutinarios, a fin de alcanzar objetivos tales como los propuestos por la U.N.E.S.C.O. (1994) que sugiere ideas sobre como debería ser la formación de este profesional.

*“(...) en materia de formación docente, tanto a propósito de los estudios efectuados como de las orientaciones metodológicas poco a poco precisadas e ilustradas (...) han mostrado la importancia que presenta en la formación de docentes –y de sus formadores y responsables- un proceso a la vez abierto hacia las necesidades reales de la sociedad (a diversos niveles: nacional, provincial y local) y pluridisciplinario, es decir, un enfoque “por problema” y un enfoque “participativo” (basado en una actitud de investigación participativa y de investigación-acción)”, (1994:111).*

Es necesario hacer un esfuerzo explícito y decidido para relacionar la información teórica disponible con nuestro contexto y realidad; con nuestro pasado más cercano con el discurrir presente y con ciertas previsiones de futuro sobre la formación continua del profesor; con el fin de analizar y valorar la coyuntura particular, en la que nos encontremos.

Con todas las limitaciones que puede atribuirse, pretendemos presentar esta investigación como la expresión de un cierto compromiso y sensibilidad hacia algunas peculiaridades y problemas que nos parece afectan y afectarán en un futuro a esta etapa educativa.

Deseamos analizar y valorar una situación, realidad construida desde esquemas y documentos de referencia que nos permita tomar posiciones concretas y sensibles en este contexto y situación particular.

En el siguiente epígrafe vamos a realizar algunas apreciaciones sobre el concepto de la palabra formación, pues nos parece de una gran necesidad en un estudio como el que estamos presentando, que es precisamente la *Formación Permanente del Profesorado de Educación Primaria*.

## 1.1 CONCEPTO DE FORMACIÓN

J. Sarramona (1989:41) en su libro *“Fundamentos de Educación”* afirma *“la formación sería el resultado de una instrucción catalogable como educativa y que ha sido plenamente integrada por el sujeto, hasta llegar a formar parte de su patrimonio personal consolidado. La formación permite hablar de resultados concretos de metas alcanzables, mientras que la educación supone un proceso permanentemente inacabado”*. Es un término según él, surgido de la tradición germánica.

Este autor cita también a Willman (1948:2) que considera que *“la formación comparte con la instrucción el ofrecimiento de un contenido, pero excede a la simple adquisición de conocimientos o de destrezas, en el sentido que convierte la materia transmitida en un elemento libremente disponible y fecundo espiritualmente”*.

Sarramona (1989:41), cita a Kriekmans (1968:17), que considera la formación como *“un conocimiento que transforma nuestra propia sustancia”*.

Según las aportaciones del profesor Marcelo, C. (1995), en su obra *“Formación del Profesorado para el Cambio Educativo”* afirma que el término formación no se utiliza de la misma forma en los distintos contextos. En países como Francia e Italia se utiliza el concepto formación para referirse a la educación, preparación, enseñanza de los profesores. Dentro de nuestra investigación optamos por el **término formación**, pues nos proporciona unas pistas más concretas respecto al ámbito conceptual que pretendemos descubrir.

En contraposición al concepto formación, este autor aporta las **tendencias** de Menze (1981):

- Sobre la imposibilidad de utilizar el concepto de formación como **concepto de lenguaje técnico** en educación. *“Por razón de su origen histórico y de las implicaciones metafísicas que le son propias, está tan viciado y tiene tantas significaciones, que es imposible hacer un solo uso razonable de él, sino que, además, quién lo amplía se expone a la sospecha de ideología”*, (1981:267).
- En la segunda tendencia recurre Menze (1981) a una identificación de este término a múltiples contradicciones y conceptos. No se limita sólo a un campo profesional, sino que lo hace extensivo a otros ámbitos. Ferry (1991:52) plantea otros significados:

“... la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y parece de tal manera pervertida, que la utilización que se hace de ella, desde la extensión de la educación permanente, convertida en una empresa distribuidora de saberes etiquetados y pequeñas seguridades, que por esto Enríquez propone abandonar definitivamente el término formación”, (en Marcelo, C., 1995:174).

- La tercera tendencia afirma que “Formación no es ni un concepto general que abarque la educación, ni tampoco subordinado a estos”, (Menze, 1981:269). La educación para este autor significa acción que se lleva desde fuera para contribuir al desarrollo personal y social de los individuos y generalmente referida a sujetos no adultos.

Berbaum (1982) utiliza el concepto “**formación**” para referirse a acciones con adultos; acción que se dirige a “**la adquisición de saberes y de saber hacer**” más que a saber ser.

Según Honoré (1980) y Ferry (1991); afirman que la formación puede entenderse como:

- Función social.
- Proceso de desarrollo y de estructuración de la persona.
- Institución.

Analizando algunas definiciones realizadas sobre el concepto de formación, nos encontramos que la mayoría la asocian con el desarrollo personal.

“El proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de plenitud personal”, (Zabalza, M. A. 1990:201).

La formación desde la Didáctica, hace referencia al proceso que sigue el individuo en la búsqueda de su identidad plena de acuerdo a unos principios o realidades socio-culturales (González Soto, 1989:83).

“Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido; realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura”, (Ferry, 1991:43).

A través de estas definiciones podemos descubrir la existencia de un **componente personal** en la medida que:

“Engloba problemas relativos a los fines y/o modelo a conseguir, contenidos / experiencias a asumir, las interacciones sujeto-medio (social, cultural y axiológico), los influjos y plan de “apoyo” en el proceso. Guarda relación con lo ideológico-cultural, como espacio que define el sentido general de esa formación como proceso”, (González Soto, 1989:83).

Debesse (1982) distingue tres componentes:

- **Autoformación**, como formación independiente que controla objetivos, procesos e instrumentos y resultados.

- **Heteroformación**, formación organizada y desarrollada desde fuera por especialistas.
- **Interformación**, definida por el autor como:

*“La acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos... y que halla un soporte de excepción en el trabajo del ‘Equipo Pedagógico’, tal como hoy se lo concibe para la formación del mañana”, (1982:29-30).*

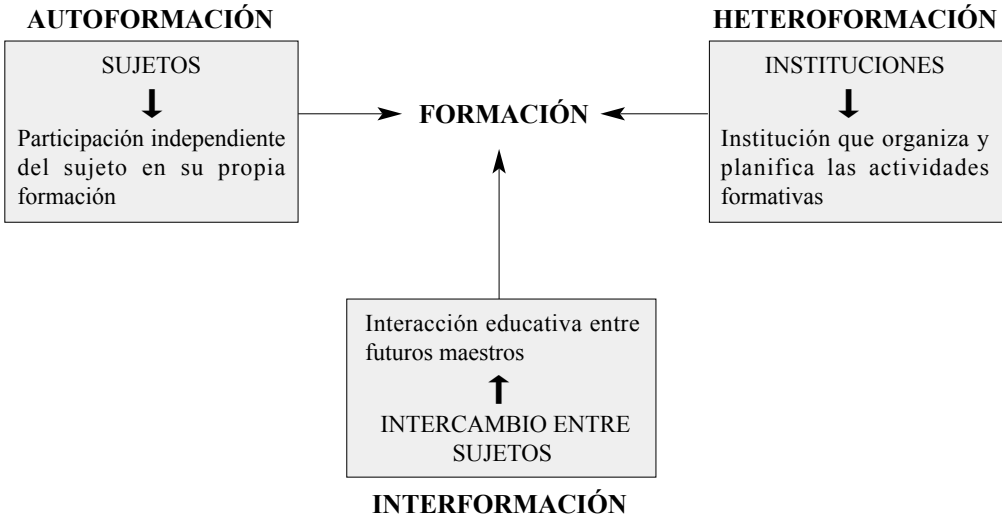


FIG. 1.1. Componentes de la formación, (Debesse, M.; 1982)

En nuestra investigación hemos intentado descubrir cada uno de los componentes personales que han existido en la formación de cada grupo de profesores de Educación Primaria analizados; con el fin de comprobar el nivel de formación recibida, autoformación y heteroformación llevada a cabo durante los años 1986-96; teniendo presente que cada uno parte de conocimientos diferentes, sin descartar que la comunicación entre iguales ha favorecido la interformación del profesorado.

Esta concepción coincide con un pensamiento alemán que utiliza el término **Bildung** cuando se refiere a la formación. Por ello Gadamer (citado por Beyer et. al., 1989:80) expone que:

*“El resultado de **Bildung** no se consigue en la forma de una construcción técnica... **Bildung** como tal no puede ser una meta, no puede ser vista, sino en la técnica reflexiva del educador... El concepto de **Bildung** trasciende el de meramente cultivar talentos...”*, (1989:80).

Lhotelier (1980), centrándose en la formación de profesores y teniendo presente que **los adultos son parte activa** en el proceso de su propia formación, a partir de las representaciones y competencias que tienen adquiridas, define la formación como:



*“La capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos generalmente sufridos, en el horizonte de un proyecto personal y colectivo”, (citado en Honoré, 1980).*

## 1.2 NECESIDAD DE LA FORMACIÓN

Del análisis del concepto de formación del profesorado se deducen una serie de principios expresados sistemáticamente que subrayan el concepto de Formación del Profesorado que venimos exponiendo y que extraídos de Marcelo (1999) podemos, desde nuestro punto de vista, asumir como válidos. Con ellos no se agotan los diferentes enfoques que tiene en la actualidad la Formación del Profesorado, pero constituye una primera aproximación teórica, necesaria e imprescindible para poder clarificar la concepción de Formación del Profesorado que sustenta este trabajo.

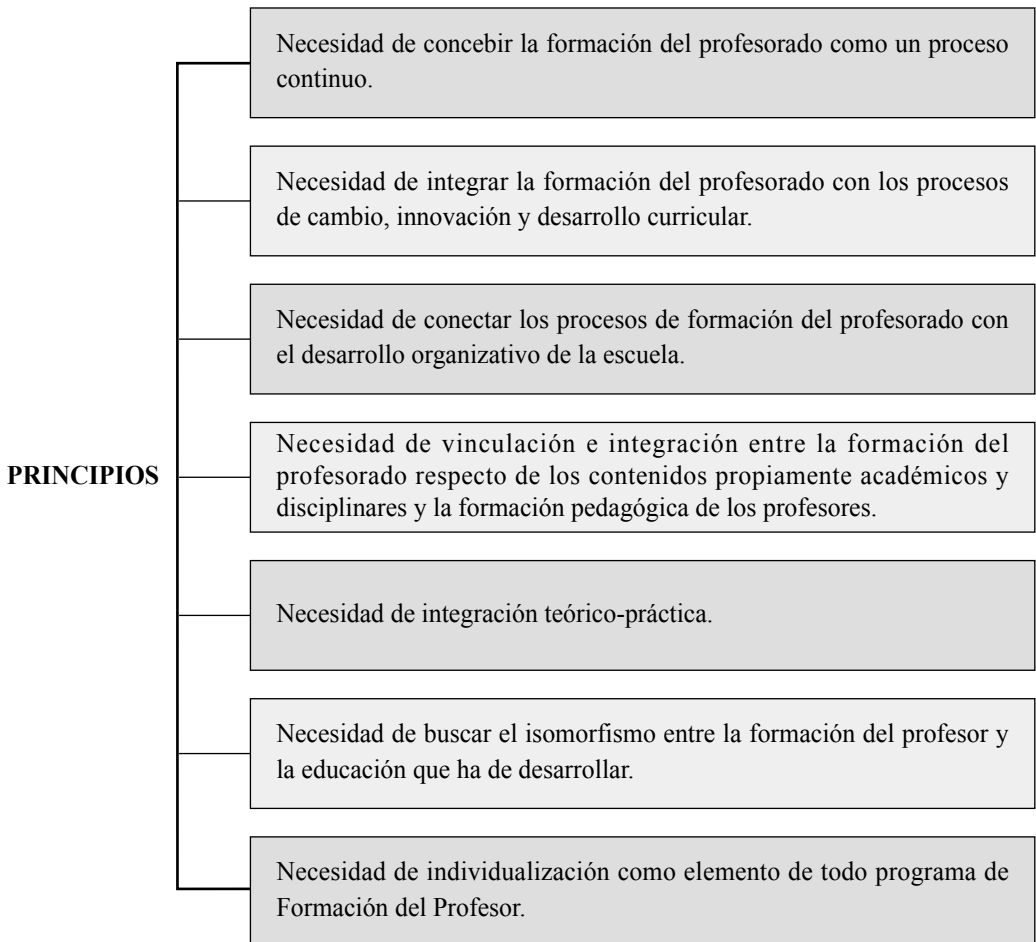


FIG. 1.2. Principios básicos de formación del profesorado (Marcelo, 1999)

El primer principio necesita una fuerte conexión entre el *currículum* de la formación inicial del profesorado y el de la Formación Permanente, siendo la primera fase de un proceso del desarrollo profesional, independientemente que las actividades se realicen en la Facultad de Formación del Profesorado o en el Centro de Profesores.

En el segundo principio debemos tener presente las aportaciones de Escudero (1992) que afirma que la formación del profesorado debe contemplarse en relación al desarrollo curricular, y debe ser concebida como una estrategia para facilitar la mejora de la enseñanza.

El tercer principio justifica la potencialidad que posee el centro educativo como entorno favorable para el aprendizaje de los profesores; destacando que la formación que adopta como referencia el entorno próximo de los profesores, es la que tiene mayores posibilidades de transformar la escuela.

Otro principio de gran importancia en la formación del profesorado es el de la necesidad de **integrar teoría-práctica**. Diferentes trabajos de autores reconocidos destacan que los profesores desarrollan un conocimiento propio producto de sus experiencias y vivencia personales que han racionalizado.

Autores como Villar Angulo (1992) y Marcelo (1991) establecen que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ha de tener en cuenta el discurso de la epistemología de la práctica, de forma que aprender a enseñar se realice mediante un proceso en el que conocimiento práctico y conocimiento teórico puedan integrarse en un *currículum* orientado a la acción.

Autores como Schön (1983), Elbaz (1983), Pérez Gómez (1988), Zabalza (1987b) en sus trabajos destacan la necesidad de teoría y práctica como principio en la formación del profesorado.

El sexto principio ir hacia un isomorfismo entre la formación del profesor y la educación que ha de desarrollar, nos hacemos eco de lo manifestado por Fernández Pérez (1992) cuando afirmaba que “*en materia de formación de profesores el principal contenido es el método con el que el contenido se imparte a los futuros o actuales profesores*”, (1992:12). La formación recibida debe de estar en relación con el tipo de educación que ha de desarrollar en su centro. La Educación Primaria necesita de unas didácticas diferentes.

Por último, cualquier programa de Formación Permanente debe tener asumido el principio de **individualización**. **Aprender a enseñar** no es un proceso homogéneo, sino que influyen en él una serie de características personales, cognitivas, contextuales, que todo asesor debe conocer para que los docentes puedan desarrollar sus propias capacidades y potencialidades desde cualquier actividad formativa. Dicha formación ha de responder a las necesidades de los profesores como personas, como profesionales, incluso, como equipo o escuela.

Nos parece importante destacar el principio de la individualización como elemento que debe formar parte de todo programa de formación del profesorado. Aprender o

enseñar no es un proceso homogéneo par todas las personas, es necesario conocer las características personales, cognitivas, contextuales de cada profesor o grupos de profesores para poder desarrollar sus propias capacidades y potencialidades. El principio de individualización lo entendemos “*no sólo referido al profesor como individuo, sino ampliado a unidades mayores, como puede ser el equipo de profesores, o la escuela*” Marcelo C. (1995:187), y entendido que la formación del profesorado debe estar adaptada al contexto en el que estos trabajan.

Es importante tener presente, a lo largo de nuestra investigación, cada uno de estos principios e indagar en qué medida la formación recibida les ha proporcionado la posibilidad de que los profesores **se cuestionen sus propias creencias y prácticas** que realizan en sus aulas. Pues debemos entender que los profesores de Educación Primaria cuando asisten al Centro de Profesores, no van como consumidores de conocimientos, sino como personas con capacidad para generar conocimientos y para valorar el conocimiento desarrollado por otros; intentando dar respuesta a sus necesidades y expectativas, adaptada al contexto donde trabajan y fomentando la participación y reflexión e intentando proporcionarles la posibilidad de que los profesores se cuestionen sus propias creencias.

### **1.3 LA PLANIFICACIÓN DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

Las ofertas formativas están constituidas por actuaciones diversas. Para que estas actuaciones configuren una oferta formativa adecuada, coherente, equilibrada y eficaz es preciso organizarlas de acuerdo a unos criterios previamente establecidos y consensuados. De esta forma, se podrá enmarcar todas las posibles acciones formativas en planes específicos de formación que tengan en cuenta todos los elementos, personales y materiales, de los diferentes proyectos de actuación.

El *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado* (M.E.C., junio, 1989) justifica la necesidad de un modelo de planificación descentralizado en los siguiente términos:

*“La clave de la eficacia y aceptación de un Plan Marco de Formación Permanente radica en su adecuación a las necesidades reales del profesorado. Estas necesidades de un profesorado heterogéneo, en estrecha relación con un alumnado poco uniforme y con los contextos que condicionan la actividad educativa, sólo pueden ser detectadas y recogidas por instituciones o colectivos próximos (...) Desde los distintos ámbitos de la Administración, se recogerán, institucionalmente, las acciones dispersas, o parciales, promovidas desde todo tipo de instancias y se tratará de darles una cohesión cada vez mayor, dirigida a la obtención de procesos progresivamente más globales”, (1989:11).*

Asimismo, se hace referencia a los rasgos que han de caracterizar el desarrollo del citado proceso de planificación en los siguiente términos:

“La coherencia de los tres niveles organizativos de la formación vendrá dada por el rigor y por el establecimiento de criterios prioritarios, que serán contrastados con el profesorado a partir de las necesidades objetivas surgidas de su labor docente, y que presidirán los distintos niveles de actuación, desde el Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado hasta los Proyectos Educativos de los Centros, pasando por los Planes Provinciales y los Planes de los Centros de Profesores”, (1989:11).

A su vez, Ferreres (1997) indica:

“La planificación surge como algo connatural al proceso de racionalización. La complejidad de la realidad y su sentido dinámico imponen la necesidad de reflexionar sobre lo que se ha hecho y de reflejar esa reflexión en procesos de acción que exigen, cuando menos, algún tipo de previsión y de preparación, más aún cuando se constata que los medios y recursos son escasos y múltiples y diversos los objetivos a alcanzar”, (1997:35).

Vienen al caso las siguientes referencias recogidas por Ander-Egg (1993:19):

“Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra de los azares y las fatalidades”, (Pierre Massé).

“La planificación educativa es, ante todo, un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaboración de estudios y planes que se consignan en volúmenes”, (Simón Romero).

Autores como Kaufman (1977:11), afirman que la planificación tiene como finalidad “contribuir a alcanzar la dignidad humana donde no existe e incrementarla donde su presencia es solamente parcial”, siendo, además, un buen método para mantener en un primer plano la originalidad e individualidad de cada persona.

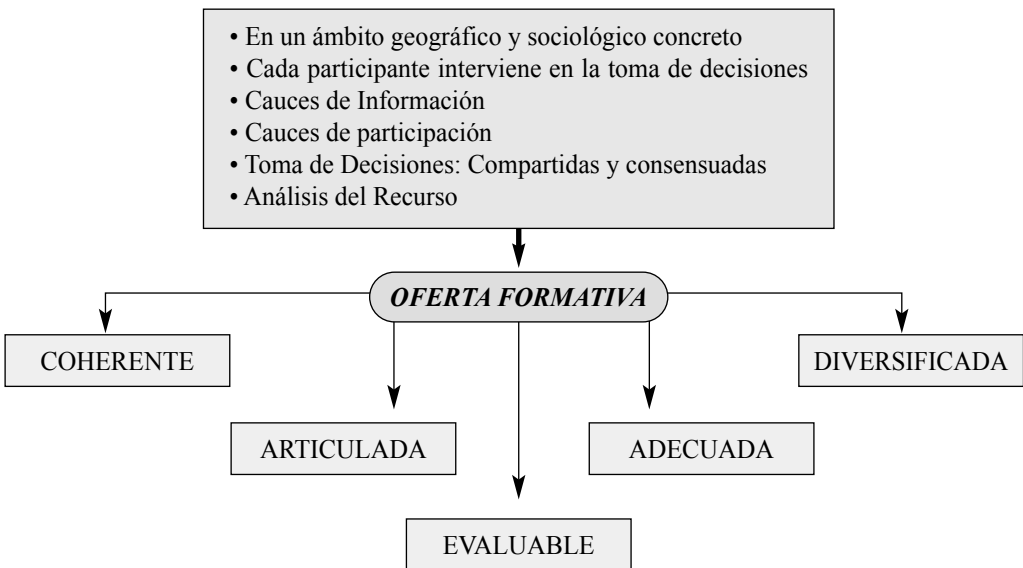


FIG. 1.3. Modelo de planificación descentralizada

Una primera aproximación al sentido de planificar se asocia a la idea de organizar, ordenar, coordinar... Pero, al hacerlo nos aparece una segunda connotación importante, referida a aclarar actuaciones con el propósito de alcanzar una determinada finalidad. Nos aproximamos así al concepto definitivo de planificación.

Los problemas que conlleva definir este término ya fueron analizados por Fuentes (1980) quién, además de asumir las dificultades de definir las palabras (su significado cambia en función de contextos y un vocablo puede tener varios significados), apunta otras dificultades:

1. *“Normalmente, los expertos le dan un enfoque que está mediatizado por el campo de acción en el que trabajan.*
2. *Se suele analizar también otras palabras para referir la misma acción, como son planeamiento por planificación y planear por planificar; incluso llegan a confundirse diseñar/programar y planificar”, (1980:94).*

No obstante, la planificación de la educación ha de ser un *“proceso sistemático, continuo y abierto que sirve para disponer formas de actuación aplicables a la educación”, (1980:101).*

Un análisis de otras aportaciones (Ander-Egg, 1993; etc.) nos reafirman en que la idea de que la planificación no se puede definir de una sola manera que sea aceptada por todos:

1. Es una anticipación del futuro.
2. Es una estructuración flexible que integra planes, programas y actuaciones.
3. Es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de objetivos, define estrategias y establece planes coherentes.
4. La planificación y la ejecución de un plan son procesos distintos, con una íntima relación.
5. Es una manera de pensar y vivir una actitud.
6. Tiene una dimensión ideológica.

El *“Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado”* (M.E.C., 1989) reúne, en principio, las características señaladas. Se dice:

*“El presente Plan (...) constituye un instrumento para la planificación anual de la actividad que debe desarrollarse para la Formación Permanente. Así pues, este Plan supone el marco general en el que se deberá basar el Plan anual de Formación Permanente”, (1989:83).*

La planificación aparece así estrechamente ligada a conceptos como racionalidad, conocimiento de la realidad y adopción de decisiones sobre la ejecución de unas determinadas actividades.

La planificación es, pues, un instrumento y lo que le hace ser buena o mala es el uso que de ella se haga; uso que siempre existirá y que elimina el carácter pretendidamente aséptico con que a veces se ha presentado.

### 1.3.1 NIVELES DE PLANIFICACIÓN

Podemos hablar de planificación del sistema educativo (órganos centrales y periféricos), y planificación desde de los centros, según sea el ámbito a que nos referimos.

Según Ferreres (1997) la atención al objeto prioritario, nos permite hablar de:

- **“La planificación estratégica, preocupada fundamentalmente de la especificación mediante objetivos de las políticas ya definidas.**
- **La planificación táctica, dirigida a adecuar las directrices estratégicas a un contexto determinado y centrada fundamentalmente en la orientación de medios.**
- **La planificación operativa, aplicable a situaciones concretas y dirigida a desarrollar actuaciones”,** (1997:39).

La planificación estratégica es, por naturaleza, a largo plazo y en ella tienen más importancia los principios y las líneas de acción que las actuaciones. Las planificaciones tácticas y operativas son a medio y corto plazo y en ellas cabe una mayor especificación de las actuaciones, (fig. 1.4.).

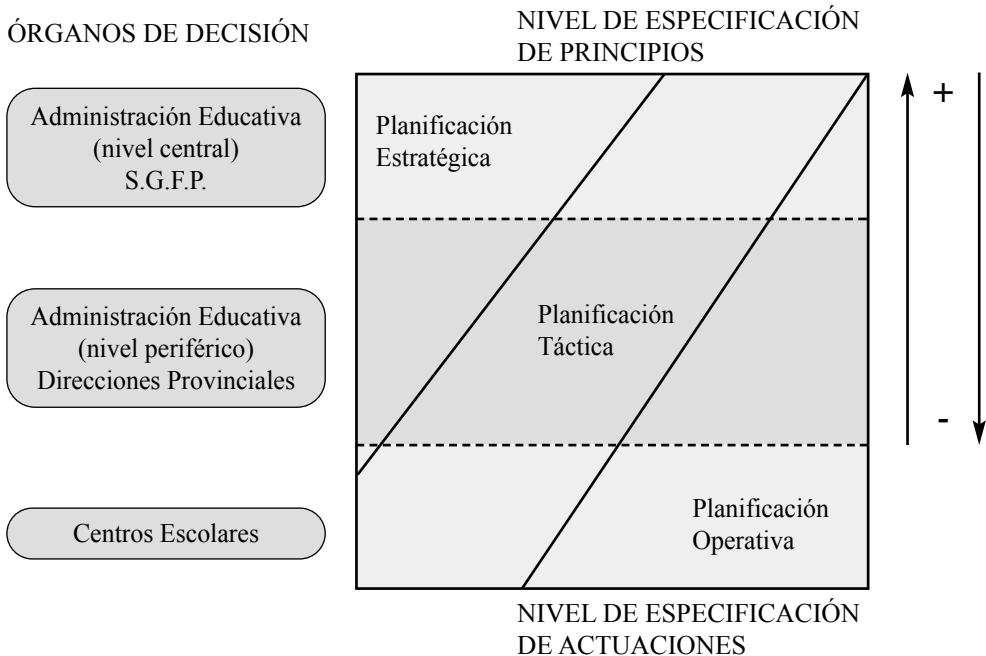


FIG. 1.4. Niveles de planificación en el sistema educativo, (Ferreres, 1997:42)

Los niveles de planificación son interdependientes y sus relaciones se ponen de manifiesto cuando se analiza su aplicación al sistema educativo. Las administraciones central y autonómicas, a través de sus servicios centrales, focalizan su esfuerzo en la definición de líneas de actuación y en la delimitación de objetivos de acción, (fig. 1.5).

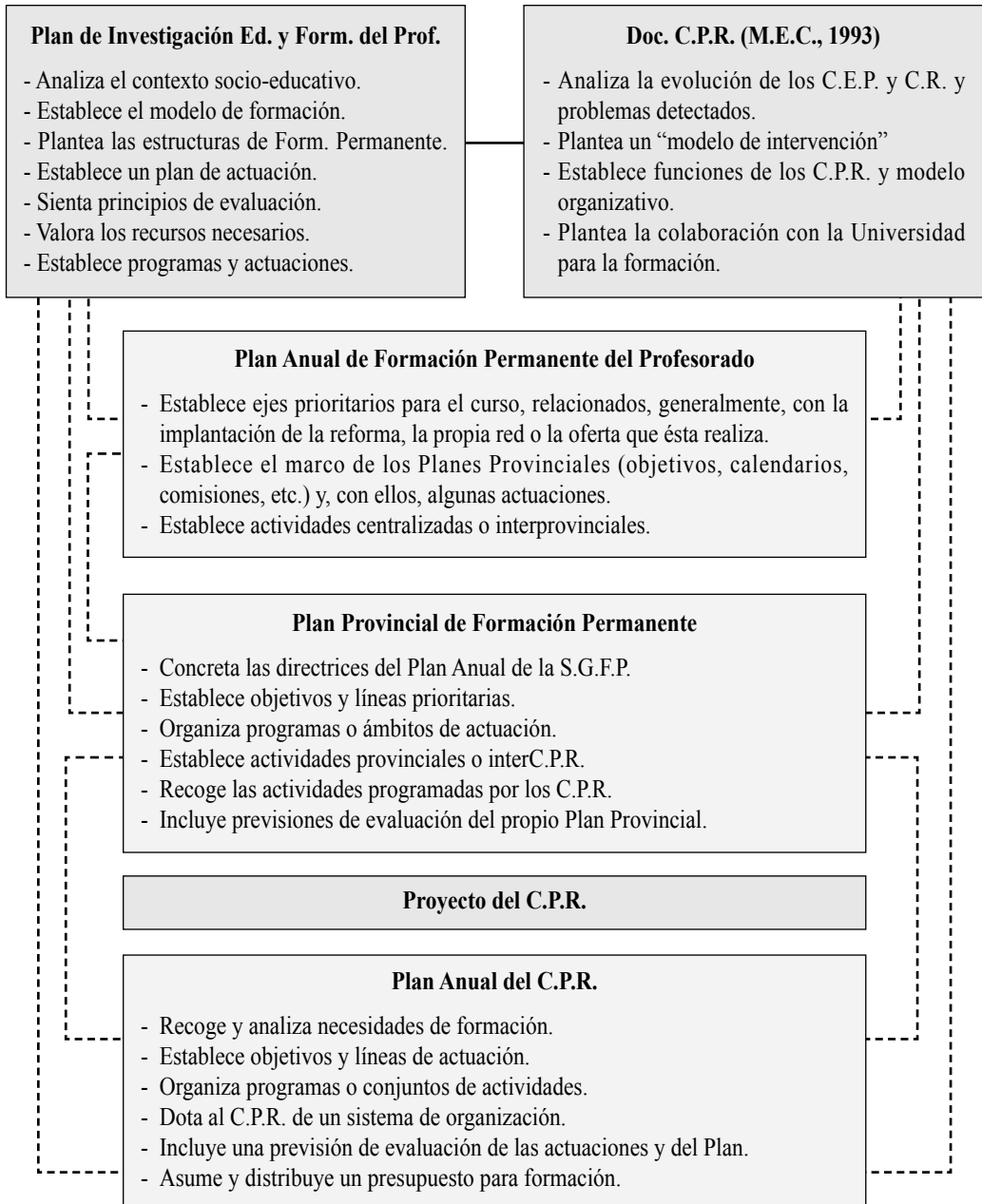


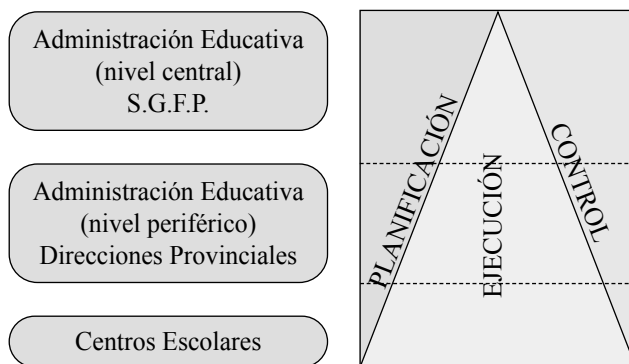
FIG. 1.5. Niveles de planificación

*“La planificación no es exclusiva de ningún nivel del sistema educativo; en realidad, todas las instituciones, todos los órganos y todas las personas planifican, ejecutan y controlan. Los responsables directos de la administración educativa planifican a partir de principios amplios y su actuación tiene incidencia en extensos colectivos, mientras que el centro escolar, aunque también planifica, se subordina a los principios que le han sido marcados”, (Ferrerres, 1997:43).*

El “Plan de Investigación Educativa de Formación del Profesorado” comienza diciendo:

*“Las perspectivas que se abren con la Reforma del Sistema Educativo hacen imprescindibles racionalizar y planificar todos aquellos aspectos que hacen el cambio posible”, (M.E.C., 1989:3).*

Una planificación entendida como parte de un proceso (planificación-ejecución-control) que se realiza participativamente nos acerca a una investigación-acción, que, guiada por proyectos pedagógicos de intervención sobre la realidad, ayuda a mejorar los procesos de Formación Permanente del Profesorado.



**FIG. 1.6. Participación de los diferentes niveles de planificación, ejecución y control de actuaciones, (Ferrerres, 1997:44)**

## PLAN MARCO DE FORMACIÓN

Cinco años después de la creación de los Centros de Profesores apareció el Plan Marco de formación del Profesorado; documento oficial que determinaba las directrices y estrategias de la Formación Permanente. Era una propuesta de la que emergía un modelo de planificación de nuevo diseño. Uno de los rasgos que mejor caracterizaban la singularidad de este modelo es la decidida voluntad del M.E.C. de descentralizar la elaboración y puesta en práctica de las actuaciones de formación. Una de las pruebas que avalaban este empeño era la determinación de que estos procesos se llevaban a cabo en centros concretos y precisos.



El Plan Marco justifica la necesidad de tal formación desde dos puntos de vista:

- Las transformaciones y cambios del mundo moderno que afectan al sistema educativo, exigen una actualización constante del profesorado para adaptarse a esos cambios.
- La Reforma que en ese momento se estaba llevando a cabo en nuestro sistema educativo.

Una Reforma que afectaba a las etapas educativas, a los contenidos y especialidades, a los objetivos pedagógicos; que preconiza una enseñanza comprensiva, un *currículum* abierto. Este documento suponía una planificación coherente y sistematizada para implicar a todo el profesorado en el proyecto de esta Reforma que el M.E.C. había diseñado. Constituía un instrumento para la planificación anual de la actividad que debía desarrollarse para la Formación Permanente del Profesorado.

Preparar al profesorado para las tareas, exigía no sólo nuevas especializaciones, sino también actualizaciones en materias científicas y didácticas; y metodológicamente, se requería una formación en la práctica; desarrollando la capacidad de reflexión sobre esa misma práctica docente; espíritu de indagación y evaluación de los resultados de tales experimentaciones, etc.

Las líneas generales del **modelo de formación** propuesto en el Plan Marco son, (fig. 1.7.):

- a) Una formación vinculada a la práctica profesional**, donde se efectúe un proceso de reflexión Sobre sus actuaciones. La Formación Permanente del Profesorado deberá adecuarse a los problemas reales de la práctica, concebidos como una investigación y experimentación del *currículum*.
- b) El centro educativo como eje de la Formación Permanente**; constituyendo el diseño y aplicación de los proyectos curriculares y educativos el eje de la reflexión sistemática y la experimentación, tanto a nivel individual como colectivo: **autoformación y heteroformación**.

*“El M.E.C. favorece en que gran parte de las actuaciones formativas faciliten el intercambio de todo tipo de experiencias valiosas: potenciará, por tanto, programas y actuaciones promovidas por equipos de trabajo que conciban la Formación Permanente como una parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa en el marco del centro docente; considerado como unidad funcional básica”, (Plan Marco, 1989:108).*

- c) Diversidad de estrategias formativas** para un profesorado diverso en su formación y en sus situaciones educativas, desde planteamientos no del todo coincidentes con las necesidades que anteriormente hemos marcado (Infantil, Educación Especial). De aquellos programas “que permitían una participación activa del profesorado en la planificación de la propia formación.

d) **La descentralización.** Múltiples causas llevaron a la Administración a optar por una formación descentralizada:

- A la diversidad de **puntos de partida** en el que se encontraban cada uno de los docentes.
- El **distinto grado de implicación** en actividades o procesos de Formación Permanente previos de cada uno de los docentes.
- **La diversidad** de funciones que puede desarrollar el profesorado.
- **Extender la Formación Permanente** a un sector amplio de docentes.
- El quinto punto viene impuesto por la diversidad de experiencias y de tradiciones en la Formación Permanente.

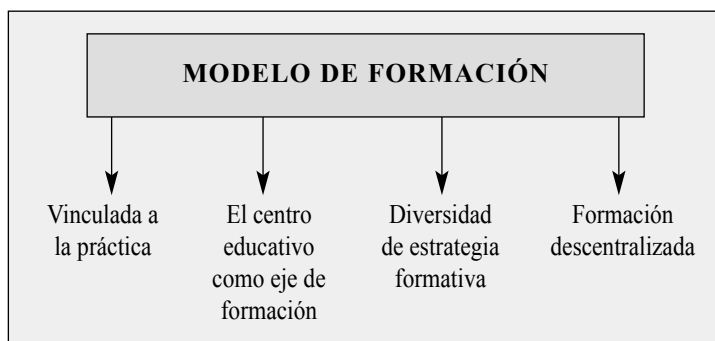


FIG. 1.7. **Modelo de formación de la reforma educativa**

A través de él se establecen líneas de trabajo, entendiéndose como un marco de actuación que se va concretando a través de los diferentes Planes Anuales que concretan las actuaciones enunciadas en los diferentes programas, reorientando, si fuera preciso, las actuaciones que se planifiquen en el curso siguiente.

La estructura del documento tiene dos partes: marco teórico y anexos. Comienza describiendo el contexto social y educativo de donde se deriva el **nuevo perfil del profesor**; punto significativo en nuestra investigación. El segundo apartado define el modelo de Formación Permanente donde se toman concepciones, principios y directrices. Continúa con un apartado donde se describen las estructuras de formación, y en ellas el Centro de Profesores. En el capítulo del Plan de actuación, se establecen los fines, objetivos y líneas de actuación. Seguidas de los criterios de evaluación previstos para los Programas, como para el conjunto del Plan.

Como último apartado, se realiza una valoración económica que se iría concretando en los Planes Anuales, (cuadro 1.1.).

Los anexos están agrupados en función de las líneas de actuación enumeradas anteriormente, en un total de XXIX anexos, donde se van describiendo los diferentes

programas necesarios para poder desarrollar cada una de las líneas. En ellos se describen, comenzando por una introducción aclaratoria, objetivos, estructura, contenidos y secuenciación.

CUADRO 1.1. Estructura del Plan Marco (1989)

<b>MARCO TEÓRICO</b>	
<b>Contexto educativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil del profesor.</li> <li>• Necesidades formativas.</li> </ul>
<b>Modelo de Formación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en la práctica.</li> <li>• El centro educativo como eje.</li> <li>• Estrategias diversificadas.</li> <li>• Descentralización.</li> </ul>
<b>Estructuras de la formación (Instituciones)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los Centros de Profesores.</li> <li>• Universidad y Formación Permanente.</li> <li>• Otras instituciones.</li> </ul>
<b>Plan de actuación</b>	<p>Fines y objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo curricular abierto.</li> <li>• Nuevas etapas y modalidades educativas.</li> <li>• Consolidación de la red de Formación Permanente.</li> <li>• Formar profesionales y apoyo a centros educativos.</li> </ul> <p>Líneas para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejorar la práctica docente.</li> <li>• Elaboración y difusión de materiales.</li> <li>• Iniciativas individuales.</li> <li>• Organización y reestructuración de la red de formación.</li> <li>• Cualificar y consolidar la red.</li> <li>• Programas especiales.</li> <li>• Actuaciones en el campo psicopedagógico.</li> <li>• Apoyo a los M.R.P. y entidades.</li> </ul>
<b>Evaluación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características.</li> <li>• Propuestas del Plan.</li> </ul>
<b>Valoración</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gastos de personal.</li> <li>• Bienes corrientes y servicios.</li> </ul>

## PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN

Los Planes Provinciales de Formación “*son los elementos fundamentales para consolidar el principio de descentralización de la Formación Permanente y deben garantizar la participación de cada una de las personas con responsabilidad en la planificación y ejecución de la formación dentro de cada provincia*”<sup>1</sup>. Cada persona de la red de formación debe participar en la toma de decisiones respecto a las distintas actuaciones formativas, dentro del ámbito en el que ha desarrollado su función: Comisión Provincial o Centro de Profesores. Las decisiones tienen distinto nivel de concreción, pero siempre se han tomado manteniendo una interrelación constante entre la Comisión Provincial y los Centros de Profesores a lo largo de todo el proceso de planificación.

La responsabilidad de elaborar el Plan Provincial de Formación ha recaído en la denominada **Comisión Provincial de Formación**, integrada, al menos, por el Jefe de la Unidad de Programas Educativos, un Asesor del Departamento de Formación e Innovación de dicha Unidad, los Directores de los Centros de Profesores, el Jefe del Servicio de Inspección Técnica, o persona en quien delegue, y los representantes de los Sindicatos. Esta Comisión está presidida por el Director Provincial y tiene principalmente una función coordinadora de todas las instancias implicadas en la provincia, en la formación del profesorado.

La Comisión Provincial, a lo largo del proceso de planificación, ha tenido que realizar una serie de tareas en las que han participado en igualdad de condiciones todas las personas que la integran. Dichas tareas han sido las siguientes:

- Conocer y adaptar el contenido del Plan Anual de Formación del Ministerio de Educación y Cultura con el objeto de realizar una planificación provincial con la que se atiendan las actividades de carácter prioritario y las que surjan de las peculiaridades de cada ámbito provincial.
- Hacer el diagnóstico del ámbito de actuación.
- Establecer las líneas prioritarias de la provincia.
- Decidir las actuaciones que deben tener un ámbito provincial.
- Elaborar criterios de distribución de los recursos para garantizar un reparto equilibrado entre los distintos Centros de Profesores y de Recursos de la provincia.
- Establecer las estrategias necesarias para garantizar una buena difusión del Plan.
- Diseñar el seguimiento y la evaluación del Plan de Formación.

---

<sup>1</sup> Según instrucciones de la Subdirección General de Formación del Profesorado para la elaboración de los Planes Provinciales de Formación (1992-93).

En los distintos niveles de planificación: Plan Anual de la Subdirección General de Formación del Profesorado, Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado y Plan del Centro de profesores participan diversos agentes que han de desarrollar las tareas que en cada caso se les asigne, estableciendo la coordinación necesaria entre toda la oferta formativa de la provincia, el consenso sobre las necesidades de una zona concreta y la respuesta más adecuada a las mismas.

El Plan debía tener suficiente flexibilidad para admitir una diversidad de concreciones en función de las zonas y necesidades, dando lugar a actuaciones diversas como respuesta a las demandas formuladas por los centros educativos y colectivos de profesores. Dichas demandas debían quedar recogidas en los planes de actuación de cada Centro de Profesores que, en definitiva, son los que tienen la responsabilidad de ofrecer respuestas a estas demandas de formación.

El presupuesto para desarrollarlo era asignado hasta las transferencias por la Subdirección General de Formación del Profesorado. La Comisión Provincial acordaba, de forma consensuada, los criterios de distribución presupuestaria para cada uno de los Centros de Profesores y de Recursos de la provincia, evitando posibles desequilibrios.

La difusión hasta hoy día se ha realizado a través de un documento, distribuido a todos los centros docentes a principios de curso; estableciéndose estrategias y adoptando sistemas de comunicación atractivos y fácilmente utilizables por el profesorado **a través de los representantes del C.P.R.** El documento de difusión no ha sido la única vía de comunicación, el Plan de Centros de Profesores se especifican las estrategias utilizadas en su ámbito de actuación.

Ha sido necesario elaborar propuestas concretas que permitan recabar información, hacer valoraciones e introducir los cambios necesarios a lo largo del proceso de planificación. Para ello todos los años se ha evaluado: el grado de realización del Plan, estableciendo la comparación **entre las actuaciones propuestas y las ejecutadas**, el grado de implicación de las distintas personas que tienen responsabilidad en la formación del profesorado, en la planificación y la ejecución del Plan, el desarrollo de las actividades, su grado de coherencia y adecuación, etc. Todas estas informaciones están recogidas en las Memorias de los Centros de Profesores y en los informes de progreso que elabora la Comisión Provincial, cuando se está desarrollando el plan correspondiente.

El análisis de este documento nos ha permitido comprobar las líneas de actuación diseñadas para la formación del profesorado de Educación Primaria, lo hemos tomado como referencia para comparar con otros datos y comprobar su efectiva realización, y el grado de coherencia entre las líneas prioritarias marcadas en el Plan Provincial y lo efectuado en el C.P.R. de Cáceres anualmente.

El proceso de planificación se desarrolló entre todos los representantes de la formación que integran la Comisión Provincial. Dicho proceso conllevó las siguientes fases:

- a) Los componentes de la **Comisión Provincial** aportan los distintos estudios, que hayan elaborado en sus respectivos ámbitos sobre las necesidades de formación, demandas del profesorado, y los recursos personales y materiales. Esta información sirve para que se establezcan las líneas prioritarias que deberá seguir la formación del profesorado y deben orientar todas las actividades que se realicen durante el curso.
- b) Los **Equipos Pedagógicos** definen el marco general de actuación de cada Centro, los objetivos y los criterios que justificaran la propuesta de actividades; además de recoger las aportaciones de los responsables de la Unidad de Programas Educativos de aquellas necesidades de formación referidas a temáticas específicas.
- c) Elaboran la primera propuesta de actividades de formación, en la que se incluirán, en cada Centro de Profesores, las de ámbito provincial que se vayan a realizar en el mismo.
- d) Se articulan los distintos Planes de los Centros de Profesores y de Recursos, teniendo en cuenta de forma equilibrada la atención a las distintas modalidades de actividad, áreas y temas.
- e) Se elabora el documento de difusión que una vez aprobado deberá presentarse en todos los centros docentes.

Las fases de un Plan Provincial de Formación giran, fundamentalmente, en torno a las cuatro etapas siguientes, (cuadro 1.2.).

**CUADRO 1.2. Secuencia del proceso de planificación de la Formación Permanente del Profesorado**

DISEÑO	DIFUSIÓN	DESARROLLO	EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El diagnóstico del ámbito de actuación.</li> <li>• Líneas prioritarias de actuación.</li> <li>• Objetivos generales y específicos a medio y largo plazo.</li> <li>• Condiciones de participación y las características generales de las actividades.</li> <li>• Actuaciones que se van a desarrollar.</li> <li>• Distribución de los recursos personales y materiales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elegir una difusión global, parcial o sucesiva del Plan.</li> <li>• Decidir las estrategias de divulgación más adecuadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De las actuaciones planificadas.</li> <li>• La recogida, canalización y difusión de los materiales elaborados.</li> <li>• Establecer mecanismos para recoger datos e información para el seguimiento de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación continua y diversificada de las actividades.</li> <li>• Elaboración de información para mejorar actuaciones futuras.</li> <li>• Análisis de los costes y rentabilidad de las actuaciones: incidencia en el Sistema Educativo y la aplicación a la práctica escolar.</li> </ul>

Para clarificar aspectos en los que se concreta el principio de la descentralización en el proceso de planificación de la Formación Permanente, proponemos un esquema que recoge ámbitos, competencias, decisiones, tareas e instancias que han intervenido en cada momento de dicho proceso, (cuadro 1.3.):

**CUADRO 1.3. Ámbitos, competencias, decisiones, tareas e instancias que intervienen en el proceso de planificación**

PLAN	QUIÉNES	QUÉ
PLAN ANUAL	Subdirección General de Formación del Profesorado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dicta instrucciones de planificación.</li> <li>• Da criterios, líneas y acciones prioritarias.</li> <li>• Realiza oferta centralizada.</li> <li>• Aprueba P.P.F. según criterios instrucciones.</li> <li>• Asigna recursos humanos y materiales.</li> </ul>
PLAN PROVINCIAL	Comisión Provincial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidad de Programas Educativos.</li> <li>• Centro de Profesores.</li> <li>• Servicio de Inspección.</li> <li>• Sindicatos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce criterios y líneas prioritarias provinciales.</li> <li>• Realiza el diagnóstico del ámbito de actuación provincial.</li> <li>• Determina la ubicación de actuaciones de ámbito provincial.</li> <li>• Distribuye recursos entre los C.P.R.</li> <li>• Aprueba los Planes de C.P.R.</li> <li>• Difunde el Plan Provincial.</li> <li>• Realiza el seguimiento y evaluación.</li> </ul>
PLAN DEL CENTRO DE PROFESORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo Pedagógico.</li> <li>• Consejo del C.E.P.</li> <li>• Colaboradores y Colaboradoras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realiza el diagnóstico del ámbito de actuación del C.P.R.</li> <li>• Determina los criterios y líneas de acción.</li> <li>• Articula toda la oferta y demanda de formación en su ámbito.</li> <li>• Propone el plan de actividades.</li> <li>• Desarrolla actividades.</li> <li>• Difunde el Plan de actuación.</li> <li>• Realiza el seguimiento y evaluación.</li> </ul>

## PROYECTO DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS

Con la elaboración de este documento se pretende enriquecer los procesos de planificación y dar solidez a la cultura de Formación Permanente generada en los centros de profesores. Abre un espacio de reflexión y lo sitúa en el conjunto de la planificación de la formación y de los instrumentos que ordenan y regulan la vida de la institución. La definición de un Proyecto requiere un compromiso colectivo y cooperativo en torno al papel que la institución de formación tiene en el conjunto del sistema educativo en la zona donde está ubicada.

Entendemos que la necesidad de disponer de un Proyecto se justifica, al menos, por las siguientes razones:

- La adecuación al medio de forma creativa y crítica en el ejercicio de la autonomía organizativa y funcional, reconocida por la legislación, demanda **la posesión y uso de un instrumento globalizador que refleje las señas de identidad y principios básicos** que informan la actuación de la institución.
- La necesidad de disponer de un **instrumento consensuado** que integre, hasta donde es posible, las concepciones que tenemos de la enseñanza y de la Formación Permanente y asesoramiento del profesorado; que explique la **incidencia de estas concepciones en la planificación y en las acciones formativas a medio y a largo plazo**; y que exprese la voluntad de quienes trabajan en la institución de **someter a revisión constante** las rutinas e inercias del trabajo cotidiano.
- Las propuestas organizativas de los Centros de Profesores y Recursos exige integrar en un proyecto contextualizado las **cuatro funciones básicas** como apoyo al desarrollo curricular, planificación y desarrollo de la Formación Permanente del Profesorado, apoyo como centro de recursos didácticos y para la formación, dinamización social y cultural.

El Proyecto del C.P.R. de Cáceres (elaborado en 1994), podemos definirlo como un instrumento comprensivo, global, que explica su identidad y pueda ser útil para modificar la planificación en un proceso continuo. **Un instrumento de investigación colectiva y cooperativa** que exigió en su día un esfuerzo teórico, actualizado en las grandes líneas sobre Formación Permanente, asesoramiento, innovación escolar, investigación aplicada y en el dominio de destrezas y técnicas de transmisión, colaboración e implicación en el trabajo con iguales, (fig. 1.8.).

La necesidad de un Proyecto se justifica por ser un instrumento que puede ayudar a consolidar la autonomía de cada centro en el marco más general de las grandes líneas curriculares concretadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, (cuadro 1.4.).

La conveniencia de plasmar la actuación de los Centros de Profesores y de Recursos en los Planes Anuales exige, en el fondo, **una definición de un modelo de actuación y de unas estrategias que orienten la actuación concreta**. Es claro que todo Plan de C.P.R. debe concretar para cada año unos criterios de actuación, unos objetivos, unas estrategias, unas actividades, un modelo de evaluación; pero todo ello en el marco de un modelo de formación que indique qué tipo de profesional de la educación se quiere potenciar, qué tipo de diseño curricular lo exige y qué modelo de escuela está detrás del modelo por el que se ha optado.

El documento *“Planes Anuales de Formación de los C.E.P.”*, difundido en 1991, destaca que *“deben acordarse unos principios que permitan mantener la coherencia de todas las actuaciones...”*, y que *“parece conveniente tratar de evitar modelos de actuación de principios implícitos y sustituirlos por otros de principios explícitos... De*



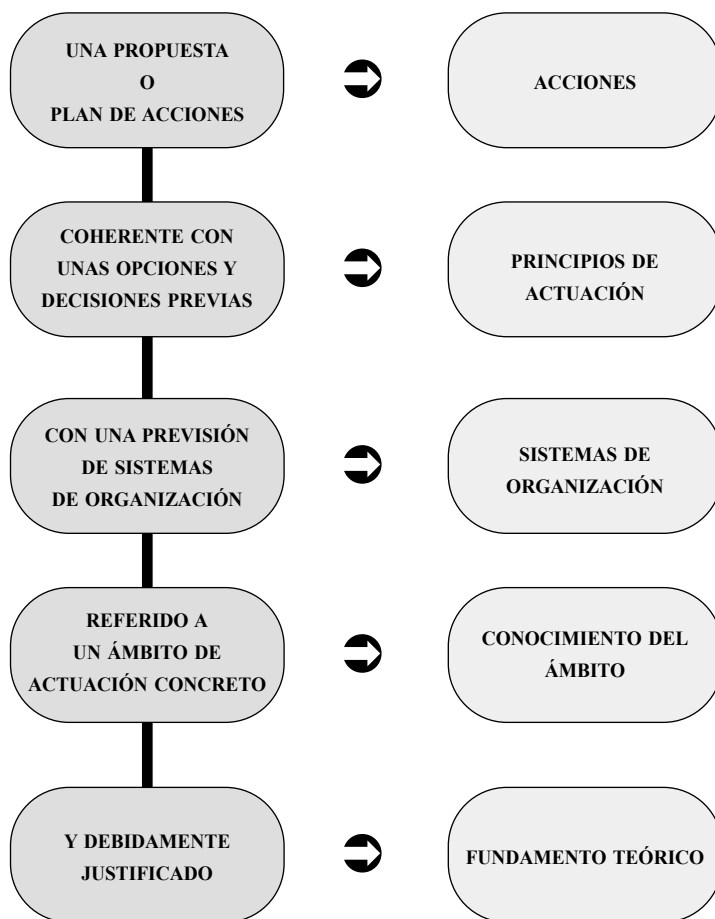


FIG. 1.8. Proyecto del C.P.R.

*esta forma se pasará de C.E.P. con programas de actividades a C.E.P. con proyecto de formación... Darán lugar a los criterios que hagan posible la decisión y priorización de actividades” y a determinadas estrategias de intervención: “de esta manera las estrategias concretas que en cada caso darán forma a una actuación, adquirirán sentido si hay un verdadero proyecto con unas intenciones a medio y largo plazo”, (1991:16-17).*

El Proyecto debe definir la identidad propia de cada C.P.R., ya que su historia, la cultura de formación generada y su realidad son muy diferentes a las de todos los demás.

Un proyecto definido y expresado por escrito que pueda ser evaluado y modificado a través de las concreciones que hagan del mismo en los distintos **Planes Anuales** y en las **Memorias Anuales**.

**CUADRO 1.4. El proyecto del C.P.R.  
(Adaptado de "Planificación de la Formación". Documento de la S.G.F.P.)**

<b>PROYECTO DEL C.P.R.</b>	
<b>FINALIDADES</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudar a racionalizar el trabajo de los miembros de la institución y evitar la improvisación.</li> <li>• Racionalizar el uso del tiempo.</li> <li>• Reducir la incertidumbre, las contradicciones y los esfuerzos.</li> <li>• Redefinir y aclarar los objetivos que la institución se propone y los medios de que dispone para conseguirlos.</li> <li>• Facilitar la confluencia de distintos intereses.</li> <li>• Configurar, poco a poco, un Centro de formación con identidad y cultura propia.</li> <li>• Coordinar las acciones de todos los miembros de la institución.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abierto.</li> <li>• Favorecer el entendimiento y trabajo en equipo.</li> <li>• Viable, útil, realista, práctico y coherente.</li> <li>• Instrumento de consenso sin eludir el conflicto.</li> <li>• Marco que dé coherencia a la diversidad.</li> </ul>
<b>ELEMENTOS</b>	
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Marco Teórico. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuadre socio-económico.</li> <li>• Política educativa.</li> <li>• Modelo de profesor.</li> </ul> </li> <li>2. Diagnóstico del ámbito. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Territorial.</li> <li>• Educativo.</li> <li>• Profesional.</li> <li>• Recursos.</li> <li>• Contexto legal.</li> <li>• Institución de formación.</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Principios de actuación.</li> <li>4. Objetivos generales.</li> <li>5. Modelo de asesoramiento.</li> <li>6. Estructura organizativa.</li> <li>7. Reglamento de Régimen interior.</li> <li>8. Modelo de evaluación.</li> <li>9. Identidad del centro.</li> </ol>

## **PLAN ANUAL DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS**

En los primeros años fueron meros programas de actividades. Después el Plan anual fue el instrumento de planificación que ayudó a la concreción y ejecución del Proyecto en el tiempo específico de un año. Así se pasó de Centro de Profesores con programas de actividades, como fue en los primeros años de nuestro estudio a Centro de Profesores o Centro de Profesores y de Recursos con un Proyecto global de formación.

En los C.P.R. dependientes de la Administración (como ha sido el de Cáceres) se daba la doble perspectiva: por una parte, había que tener presente la existencia del

marco general definido para la formación permanente del profesorado y, por otra, las peculiaridades de cada ámbito concreto. El objetivo fundamental de la elaboración de Planes de Formación no es sólo sistematizar la planificación, sino **facilitar al profesorado un conocimiento de los criterios que se han tenido presentes a la hora de adoptar un determinado tipo de organización** o de hacer unas propuestas de actividades que permita a los profesores conocer el proceso seguido y puedan implicarse activamente en él.

El Plan Anual debía tener presente los elementos necesarios que le facilitara una concreción del C.P.R. durante ese periodo, sugeridas en sus apartados. Algunos eran los siguientes<sup>2</sup>:

- Actualización del diagnóstico de actuación y de la institución.
- Análisis de necesidades de formación.
- Finalidades y objetivos del Plan.
- Ámbito territorial definido para las distintas actuaciones.
- Descripción de modalidades y estrategias metodológicas.
- Temporalización del Plan.
- Descripción de la organización, del seguimiento y de la evaluación.
- Plan de actividades.
- Plan de evaluación.
- Relación de recursos disponibles.
- Difusión del Plan.

---

<sup>2</sup> *Planificación de la Formación*. Documento de la Subdirección General de la Formación del Profesorado. 1992:3

# **CAPÍTULO II**

## **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Antes de iniciar el diseño metodológico, objeto de estudio de este capítulo, y como forma de contextualizar adecuadamente el mismo, consideramos apropiado presentar los principales objetivos que nos han servido de marco de referencia para la realización de este estudio.

### **2.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

- Analizar la evolución y funcionamiento del C.P.R. y la dinámica interna generada en la planificación y desarrollo de actividades desde su creación hasta su fusión con el Centro de Recursos y Servicio de Apoyo (1986-96).
- Describir y analizar los modelos de formación y asesoramiento aplicados, valorando de forma sistemática la calidad y logro desde el contexto en el que se han desarrollado.
- Conocer el índice de motivación, preferencias y participación del profesorado de Educación Primaria en los diferentes programas formativos.
- Indagar sobre el nivel de desarrollo profesional y su incidencia en la práctica docente de estos profesores.
- Proporcionar datos sobre la realidad e implicaciones para un diseño futuro de la formación.

### **2.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Con nuestra investigación tratamos de profundizar en el análisis de los parámetros de eficacia de la formación permanente realizada por el profesorado de Educación Primaria, tras haber finalizado el periodo de implantación y generalización de los nuevos ciclos, en el que las necesidades formativas estaban dirigidas a proporcionar la adecuación de los profesores y los centros a las exigencias de la L.O.G.S.E. Resulta preciso hacer una reflexión sobre todos aquellos aspectos que configuran el Plan de

Formación de los profesores de Educación Primaria, tratando de valorar tanto sus características como su incidencia efectiva en la práctica del aula.

El estudio realizado se ha estructurado en dos fases; **no independientes** sino complementarias:

1. **Una primera fase** centrada en la construcción del modelo de formación asumido por las instituciones y grupos de personas implicadas. Un proceso, guiado por soportes teóricos, analizando las cuestiones de contenidos, bajo la dialéctica y la reflexión, donde la inducción y la deducción han estado en constate diálogo.

Esta fase se ha realizado desde una valoración de la realidad en el campo de la formación a partir de los múltiples documentos analizados y de las interpretaciones realizadas desde las diferentes perspectivas y opiniones de los profesores, asesores, inspectores, directores de las instituciones formativas de Cáceres, sobre el tema a investigar y centrada en lo que se ha realizado durante diez años de formación (1986-96).

2. **Una segunda fase de análisis estadístico.** Centrada en la aplicación del cuestionario para conocer las opiniones y creencias de los profesores de Educación Primaria de este C.P.R., y a partir de ellas realizar una valoración de la realidad formativa, analizando y contrastando su evolución e incidencia que aquella formación realizada ha tenido en su práctica docente y de que forma han asumido los principios de la L.O.G.S.E.

Esto nos va a permitir acercarnos a un conocimiento más actual del pensamiento del profesorado acerca del tema de estudio, teniendo en cuenta que ellos participaron en actividades de formación de diferentes modalidades.

Consideramos que el estudio, producto de la observación y reflexión que vamos a presentar, supone un avance en el proceso de consolidación y configuración del Centro de Profesores y Recursos. En la actual coyuntura que atraviesa el sistema educativo en Extremadura, siendo necesaria una revisión y una propuesta de adecuación que permita implementar las acciones conducentes a mejorar los servicios de asesoramiento.

Con el fin de especificar y concretar el esquema general de nuestra investigación, presentamos a continuación un cuadro en el que aparecen recogidos los objetivos, fases del estudio, técnica de recogida de datos, sujetos participantes, instrumentos y variables implicadas en las dos fases de la investigación.

En la primera fase se realizó un estudio cualitativo, que debido a su extensión no hemos incluido en la presente publicación. Por el contrario la segunda fase corresponde al análisis cuantitativo del pensamiento de los profesores de educación primaria, los cuales fueron estudiados a través de un cuestionario, especialmente orientado a conocer qué incidencia ha tenido la formación permanente desarrollada en las instituciones cacereñas, sobre el desarrollo profesional de los maestros. Los resultados que presentamos en el texto corresponden a esta segunda fase del estudio.

CUADRO 2.1. Esquema general de la investigación

<p><b>Objetivos generales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundizar en los procesos formativos y buscar los significados del por qué de los acontecimientos, actuaciones, de grupos e instituciones, para obtener e interpretar de forma holística los datos.</li> <li>• Definir un modelo de Formación Permanente que parta de las concepciones y vivencias de un extenso grupo de profesores de Educación Primaria pertenecientes al C.P.R. de Cáceres.</li> </ul>		
<p><b>TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Notas de campo de observación participante.</li> <li>2. Análisis de documentos oficiales:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Actas de reuniones.</li> <li>- Planes de formación del profesorado.</li> <li>- Memorias anuales.</li> <li>- Proyecto del C.P.R.</li> <li>- Textos, Normativas (leyes).</li> <li>- Documentos de archivo.</li> <li>- Reglamento de Régimen Interior.</li> <li>- Comunicaciones e instrucciones recibidas.</li> <li>- Comunicaciones a los centros educativos.</li> <li>- Legislaciones.</li> </ul> </li> <li>3. Entrevistas en profundidad.</li> <li>4. Cuestionario.</li> </ol>	<p><b>SUJETOS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Red de formación.</li> <li>• Profesores de Educación Primaria y profesores de Centro de Recursos.</li> <li>• Colaboradores y expertos.</li> <li>• Profesores de Educación Primaria (232).</li> </ul>	<p><b>VARIABLES</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dimensión institucional: Análisis de la actuación institucional del C.P.R.</li> <li>2. Dimensión de planificación: Análisis de los programas de Formación Permanente del C.P.R.</li> <li>3. Dimensión de desarrollo profesional: Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional.</li> </ol>
<b>FASES DEL DISEÑO</b>		
<b>FASE A</b>		<b>FASE B</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de las fuentes documentales.</li> <li>• Acceso al escenario. Análisis interno.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio del escenario educativo. Análisis externo.</li> </ul>
<p>Análisis de documentos, diarios, observaciones.</p> <p>Entrevista en profundidad.</p>		<p>Cuestionario.</p>
<p>↓ ↑</p>		<p>↓</p>
<p>Interpretación desde la perspectiva etnográfica.</p>		<p>Análisis estadístico descriptivo.</p>

## 2.3 VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

A la hora de proceder a la operacionalización de las variables<sup>1</sup> seguimos el procedimiento desarrollado al efecto por Lazarsfeld (citado por Sierra, pág. 96), distinguiendo las siguientes fases:

1. Representación del concepto de la variable, de manera que resultaran expresados en una noción teórica de los rasgos principales que presentan en la realidad.
2. Especificación del concepto hallado, esto es, y como señala Sierra (1979:96) “*el análisis de los aspectos y dimensiones de interés práctico, implicados en la representación del concepto de la variable, o derivados empíricamente de la estructura de sus intercorrelaciones*”.
3. Elección de los indicadores, “*o de circunstancias empíricas concretas que sean signo de la mayor o menor extensión que alcanza la dimensión en cuestión en las unidades de observación investigadas*”, como expresa el autor (1978:96) citado anteriormente.
4. Construcción de índices que agrupen en una medida común todos los indicadores referentes a una dimensión determinada mediante la asignación de un valor a cada uno de los indicadores conforme a su importancia.

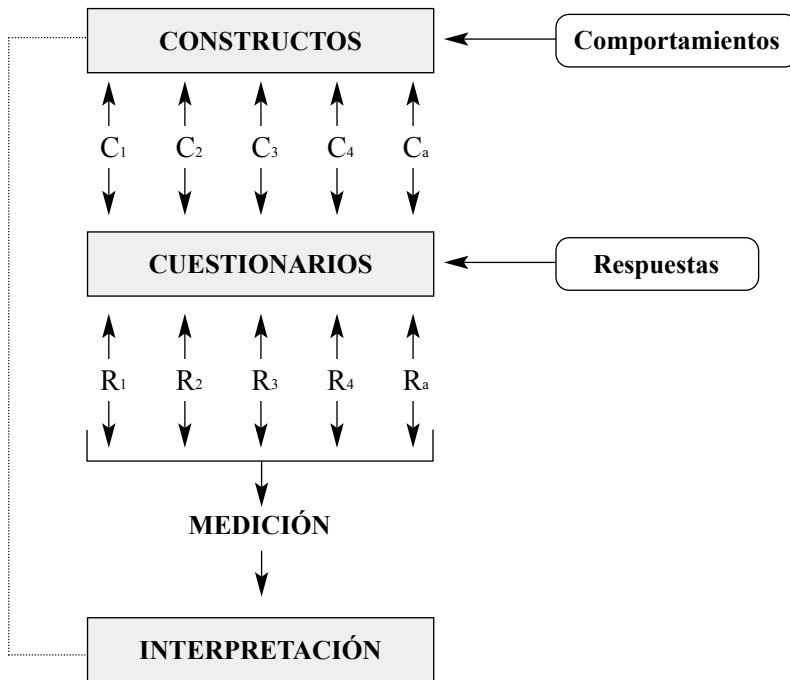
La mayoría de las variables que se pretenden medir con los cuestionarios no se pueden observar de forma directa. Las variables psicológicas y educativas son elaboraciones teóricas llamadas “*constructos*”. Crocker y Algina (1986) atribuyen al constructo un **papel de etiqueta** que resume un conjunto de comportamientos relacionados.

El proceso de medida no es una situación natural. No podemos esperar que las personas a las que encuestamos mostraran de manera espontánea los comportamientos fijados como representativo de las variables. Debemos provocar la aparición de esos comportamientos; y para realizar esa función utilizábamos las preguntas del cuestionario, y así provocar respuestas que nos servirían de indicadores del constructo a medir, (fig. 2.1.).

---

<sup>1</sup> Entendemos por *operacionalización*, y como señala Sierra (1979:94-95), la transformación de las variables generales –variables de elevado nivel de abstracción, referidas, por tanto, a realidades no inmediatamente medibles de modo empírico- en variables intermedias –variables que se refieren a dimensiones o aspectos parciales de las variables generales, aspectos, por tanto, más concretos y cercanos a la realidad-, y la traducción de estas variables intermedias en variables empíricas –variables o indicadores que representan aspectos de estas dimensiones directamente observables e inmediatamente operativas.

FIG. 2.1. Esquema general de la medida, (adaptado de Rojas, Fernández y Pérez, 1988:118)



Así en el contexto de las variables de estudio presentes en nuestra investigación, éstas se han esquematizado en las siguientes dimensiones:

1. **Dimensión institucional:** análisis de la actuación institucional del C.P.R.
  2. **Dimensión de planificación:** análisis de los programas de Formación Permanente del C.P.R.
  3. **Dimensión de desarrollo profesional:** incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional.
1. Analizar la actuación del C.P.R. como institución encargada de la Formación Permanente, pretendemos conocer cuál es el nivel de conocimiento sobre el criterio llevado a cabo en torno a la planificación, desarrollo, evaluación y difusión de las actividades realizadas por el C.P.R.; además de conocer las opiniones de los encuestados sobre el tipo de asesoramiento recibido y la relación mantenida entre esta institución y sus centros educativos.
  2. En una segunda dimensión analizar los programas de Formación Permanente que el C.P.R. ha desarrollado desde la perspectiva de los profesores con el objetivo de conocer cuál ha sido el nivel de su participación en las actividades, conociendo las dificultades que han ido surgiendo y la valoración de las



mismas; a la vez de saber cuáles son las preferencias que estos docentes tienen en torno a su formación y qué alternativas proponen, teniendo en cuenta su bagaje en el campo de la formación.

3. A partir de las preguntas desarrolladas, dentro de la tercera dimensión, pretendemos obtener datos sobre la incidencia que la formación recibida ha tenido en su práctica profesional tanto individual como en relación con sus compañeros del centro educativo donde se encuentran. A partir del conocimiento de sus actitudes y creencias conocer de qué manera han sido asumidos los principios de la L.O.G.S.E.

### ***1. Análisis de la actuación institucional del C.P.R.***

#### 1.1. Proceso de planificación:

- 1.1.1. Detección de necesidades.
- 1.1.2. Por demanda de centros.
- 1.1.3. Por demanda individual.
- 1.1.4. Otros.

#### 1.2. Desarrollo de actividades:

- 1.2.1. Proceso de participación y elaboración.
- 1.2.2. Seguimiento y evaluación.

#### 1.3. Cauces de difusión:

- 1.3.1. Actividades.
- 1.3.2. Materiales elaborados.

#### 1.4. Tipos de asesoramiento a la comunidad educativa (materiales, instalación, seguimiento).

#### 1.5. Vías de acceso a los recursos.

### ***2. Análisis de los programas de Formación Permanente del C.P.R.***

- 2.1. Participación en actividades.
- 2.2. Valoración de la oferta recibida.
- 2.3. Dificultades de acceso a la formación.
- 2.4. Preferencias.
- 2.5. Alternativas que se proponen.

### ***3. Incidencias de la Formación Permanente en la práctica profesional.***

#### 3.1. Principios y creencias:

- 3.1.1. Epistemológicos.
- 3.1.2. Psicológicos.
- 3.1.3. Sociológicos.
- 3.1.4. Pedagógicos.
- 3.2. Práctica docente individual:
  - 3.2.1. Organización de los contenidos.
  - 3.2.2. Criterios metodológicos.
  - 3.2.3. Recursos y materiales curriculares.
  - 3.2.4. Trabajo en equipo.
  - 3.2.5. Adaptaciones curriculares. Tratamiento de la diversidad.
  - 3.2.6. Innovación individual.
  - 3.2.7. Voluntad de autoperfeccionamiento.
- 3.3. Práctica docente en el Centro:
  - 3.3.1. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - 3.3.2. Reuniones de coordinación.
  - 3.3.3. Revisión de documentos (P.C. y P.E.).
  - 3.3.4. Innovación en el Centro.

## **2.4 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS**

### **2.4.1 EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**

Tal y como se conoce hoy en día, el cuestionario constituye una técnica de investigación relativamente reciente, apenas cuenta con un siglo de antigüedad.

Stoezel y Girard (1973) en sus escritos nos intentan mostrar que el “*espíritu*” de la investigación actual mediante encuestas ya se encontraba en tiempos pasados en el ánimo de muchos gobernantes, para conocer la opinión pública, remontándose estos autores a tiempos muy remotos. El hecho de que se puede acceder al conocimiento de la opinión colectiva sirviéndose de una serie de informantes bien escogidos ha guiado a las acciones de muchos mandatarios.

Siguiendo a Lécuyer y Oberschall (1974) en sus escritos, la idea de conocer la realidad social mediante el análisis cuantitativo de los hechos que la conforman tiene referencias en el siglo XVII, con estudios demográficos, que en el transcurrir de los tiempos se le fueron integrando, el trabajo metodológico y técnico realizado en el

campo de las actitudes y su medida. Thurstone (1928) y Likert (1923) con la publicación de artículos presentan técnicas, muy precisas y elaboradas; Guttman (1950) y Osgood, Succi y Tannenbaum (1957) en las votaciones particulares que promovieron algunos periódicos las utilizaron con el fin de anticipar resultados electorales.

Los departamentos universitarios comenzaban a interesarse por el tema, destacando Lazarsferld (1944) que fundó el Instituto de Investigación Social aplicada de la Universidad de Columbia, figura clave en el desarrollo de las bases teóricas y metodológicas de la investigación social mediante encuestas.

Es una técnica de investigación cuya función consiste, principalmente, en recoger una serie de datos (variables dependientes) de un grupo de personas y en estudiar sus relaciones. Para ello, se utilizan diversas técnicas e instrumentos. En la mayoría de los casos serán **cuestionarios** que, o bien se envían por correo a los encuestados, o sirven para guión de una entrevista personal o telefónica.

Gracias al reciente desarrollo de una serie de técnicas estadísticas de análisis multivariado y a la posibilidad práctica de su aplicación a través del ordenador, la encuesta se puede utilizar no sólo para realizar investigaciones de tipo explorativo o descriptivo, sino también para **analizar y explicar las relaciones existentes entre diferentes y múltiples variables y fenómenos sociales** (Marsh, 1982, De Vaus, 1993), como son las aplicadas en nuestra investigación.

García Ferrando (1993) define la encuesta como:

*“Técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo mas amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características”, (1993:141).*

Se distinguen tres tipos en función de la forma en que se administran las técnicas que utilizan para la recogida de datos:

- Personal o cara a cara.
- Por correo.
- Telefónicamente.

No obstante, es importante indicar que en trabajos de Visauta (1989) hemos encontrado otro tipo de clasificación en función de otros criterios como son, por ejemplo:

- La población a la que se dirige (adultos, profesionales de..., etc.).
- La clase de datos que pretende recoger (actitudes, comportamientos).

Con esta estrategia intentamos:

- Analizar la situación actual detallada en la que se refleja la valoración que realizan los profesores sobre la Formación Permanente recibida:

- Identificar los problemas existentes.
- Realizar comparaciones y evaluaciones en función de las variables significativas.
- Planificar futuros cambios y tomar decisiones.

En nuestro estudio, teniendo presente la definición de García Ferrando (1993) y la clasificación que hacen Feber (1950) y Visauta (1989), hemos pretendido recoger, mediante encuestas personales, una serie de datos representativos de unos profesionales de la enseñanza Primaria, para poder explorar, describir, explicar, las opiniones, las creencias, las actitudes y los comportamientos que tienen sobre la Formación Permanente realizada y su incidencia en su desarrollo profesional.

El cuestionario como técnica de recogida de datos nos ha prestado un importante servicio en nuestro estudio:

- Por ser un procedimiento de exploración de ideas y creencias.
- Por considerarlo como una técnica más en el desarrollo que hemos efectuado para la recogida de datos (triangulación).
- Porque a la hora de su elaboración hemos participado de referencias teóricas y experiencias definidas por un equipo colaborador y relacionados con el contexto del que han formado y forman parte.
- Porque mediante el análisis de los datos del cuestionario nos ha permitido compartir la información con los participantes en la investigación.
- Por ser una técnica que en ningún momento ha producido rechazo alguno entre los profesores encuestados, sino que ha sido mayoritariamente aceptada.
- Por ser muy útil, nos ha permitido acercarnos a la realidad que pretendíamos estudiar, a pesar de ser una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador.
- Porque facilita la confidencialidad. El encuestado pudo responder con franqueza y sinceridad, contribuyendo el cuestionario a asegurar su anonimato.

## **2.4.2 PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO**

### **SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

Una acción prioritaria fue determinar los sujetos con quienes se iba a llevar a cabo el estudio; lo que hizo necesario delimitar el ámbito de la investigación al clasificar la población. Ante la dificultad que suponía el que se realizara con todos los profesores de Primaria, pertenecientes al ámbito del C.P.R. de Cáceres. Realizamos las siguientes actuaciones previas:

- Extraer el listado de profesores de Educación Primaria que habían participado en actividades durante los años 1986-96.

- Conocer el centro donde estaban esos profesores en la actualidad.
- Realizar un listado de centros y pueblos, agrupándolos por núcleos y proximidad (zonas), para poder elaborar itinerarios y un programa de primer contacto y visitas.
- Conocer el listado de centros que habían tenido un Proyecto de Formación en Centros y/o habían realizado la formación en ellos.

Con esta primera prospección se confeccionó un mapa de centros educativos y zona; teniendo presente que estuviera representada la población que deseábamos estudiar.

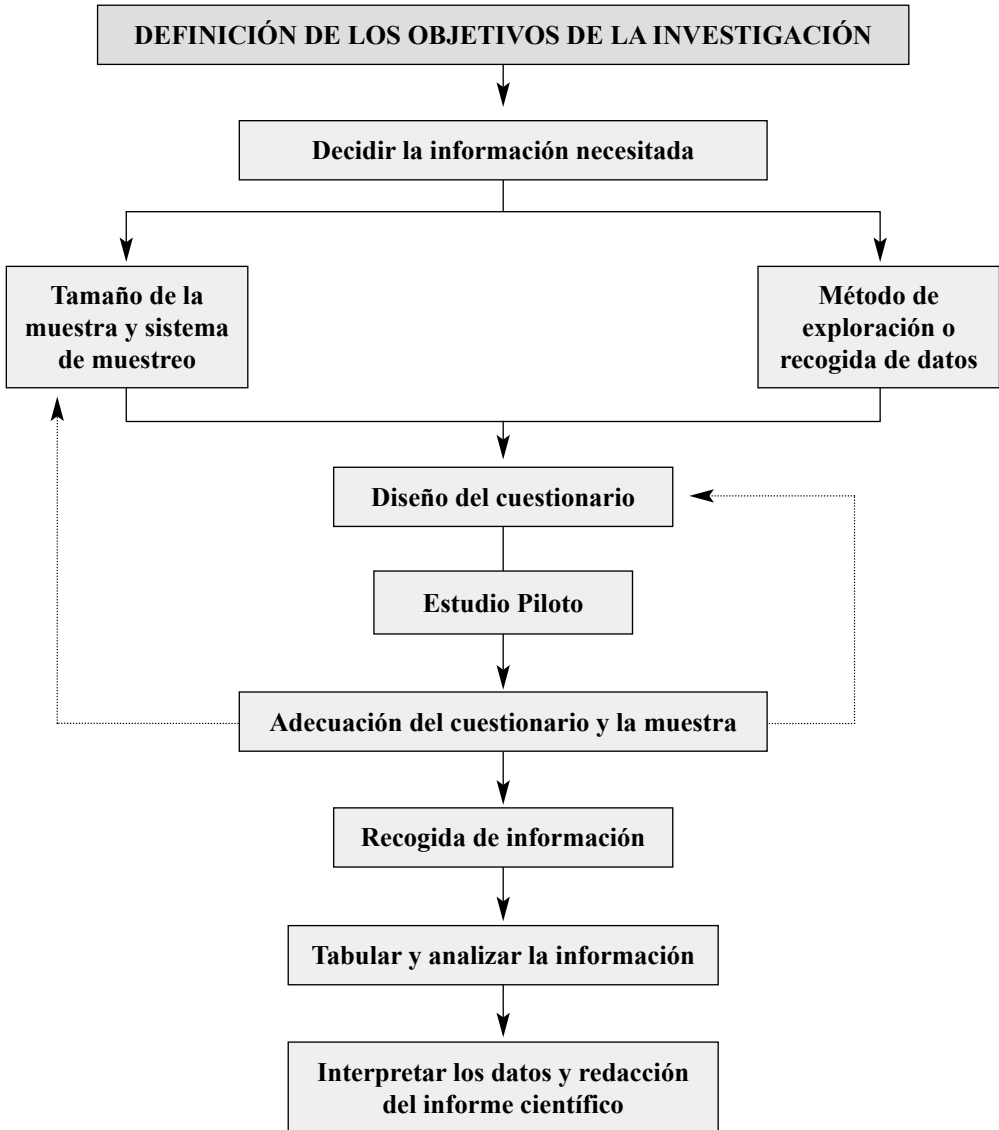
**CUADRO 2.2. Cuestionarios válidos recogidos en cada centro**

<b>POBLACIÓN</b>	<b>NOMBRE DEL CENTRO</b>	<b>PROFESORES ENCUESTADOS</b>
<b>ALCUESCAR</b>	Doctor Huertas	4
<b>ALISEDA</b>	El Tesoro	5
<b>ARROYO DE LA LUZ</b>	Nuestra Señora de la Luz	7
	Nuestra Señora de los Dolores	7
<b>CÁCERES</b>	Cervantes	7
	Delicias	9
	Donoso Cortes	5
	El Vivero	3
	Extremadura	3
	Francisco de Aldana	3
	Gabriel y Galán	6
	Giner de los Ríos	6
	José Luis Cotallo	2
	Josefinas	14
	La Hispanidad	11
	Licenciados Reunidos	18
	María Auxiliadora	11
	Moctezuma	8
	Nazaret	6
	Paideuterión	11
	Perú	6
	Prácticas	8
	Sagrado Corazón de Jesús	13
	San Antonio de Padua	11
San Francisco	4	
Santa Cecilia	7	
<b>CASAR DE CÁCERES</b>	León Leal Ramos	10
<b>MALPARTIDA DE CÁCERES</b>	Los Arcos	5
<b>SIERRA DE FUENTES</b>	S. Cristo del Risco	5
<b>TORREORGAZ</b>	Nuestra Señora de la Soledad	6
<b>VALDEFUENTES</b>	C.R.A. Valdefuentes	11

## ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

Para la elaboración del cuestionario, seguimos las indicaciones metodológicas establecidas por Cohen y Manion, 1985, que se concretan en el siguiente esquema.

FIG. 2.2. Proceso seguido en la elaboración del cuestionario, (basado en Cohen y Manion, 1985)



Según estos autores para el diseño son necesarios tres prerequisites:

- a) Determinar el propósito u objetivo exacto.

b) La población a la que se dirige.

c) Los recursos disponibles.

En la definición de los objetivos pretendíamos obtener una descripción detallada:

- Del tipo de Formación Permanente realizado por los profesores de Primaria (individual, colectiva, atufornativa, por instituciones, etc.).
- La actuación institucional del C.P.R. y la incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional.
- La incidencia que dicha formación recibida ha tenido en su práctica profesional tanto en su aula como en relación con el equipo de profesores de su centro.

El segundo prerrequisito es la población a la que iba dirigido nuestro estudio (profesores de Educación Primaria, criterio de selección y el cómo se ha llevado a cabo el muestreo).

En cuanto al tercer requisito, los recursos disponibles para el diseño los describimos en otros apartados de nuestro estudio.

La elaboración del cuestionario no empieza con la redacción de las preguntas. Según Sierra Bravo (1982a) la investigación mediante este procedimiento comienza con traducir las variables empíricas sobre lo que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad social que se va a investigar, capaces de suscitar respuestas únicas y claras.

Ha sido una técnica de recogida de información, elaborada mediante una serie de preguntas establecidas por nosotros de antemano, planteadas en el mismo orden y formuladas con los mismos términos, realizadas sobre la base de un formulario previamente preparado y estrictamente normalizado, donde se anotaban respuestas de manera textual (sólo una) y de forma codificada (todas las demás); con ellas pretendíamos sondear opiniones.

Con vistas a determinar posibles relaciones entre las respuestas de unos y otros, y minimizar efectos del entrevistador, preguntamos las mismas preguntas y de la misma forma a cada profesor al que le entregamos el cuestionario.

Antes de la elaboración del mismo llevamos a cabo el proceso siguiente:

1. Determinar los objetivos generales desarrollados, principios teóricos relacionados con el tema de nuestro estudio. Estos objetivos los fuimos concretando en los objetivos de investigación específicos.
2. A la vez se fueron reforzando mediante la literatura existente sobre Formación Permanente.
3. Se elaboraron los objetivos descriptivos.
4. Se especificó el tipo de variables que íbamos a medir.

5. Reforzamos, de forma teórica, cada una de ellas. Comentándolas con el equipo colaborador.
6. Diseñamos y establecimos el tipo de muestra que se iba a necesitar, especificando el tipo de representatividad que debía poseer y las condiciones necesarias para conseguirlas.
7. Realizamos un estudio piloto con el objeto de validar el cuestionario.
8. Realizamos el trabajo de campo.
9. Establecimos y llevamos estrategias de control adecuadas, para recordárselo a los profesores y para comprobar que todo discurría como lo habíamos establecido, resaltando la importancia del estudio y realizando visitas y llamadas para asegurarnos una buena base de respuestas.
10. Procesamos los datos, codificando las respuestas de los encuestados e introduciéndolas en el ordenador.
11. Realizamos el análisis estadístico con el programa SPSS.
12. Reunimos los datos que habíamos obtenido con anterioridad y los contrastamos.
13. Redactamos el informe relacionándolo y justificándolo con propuestas teóricas.

Podemos destacar como aspectos más significativos del proceso: **la sistematicidad y flexibilidad**. La sistematicidad para proceder durante todo el itinerario con un orden lógico a la hora de realizar las tareas y la flexibilidad porque las actividades que realizábamos en uno de los pasos podrían modificar el trabajo que habíamos realizado en pasos anteriores.

El primer paso que hicimos para la elaboración del cuestionario fue describir, de forma minuciosa, cada uno de los objetivos que pretendíamos conseguir, por ser la primera fuente de información. La precisión de los mismos iba a facilitar la elaboración del cuestionario. El objetivo es el foco del cuestionario; pues todas las decisiones que afecten a la elaboración del cuestionario se deben tomar por su contribución al objetivo de la encuesta.

Antes de planificar, reflexionamos sobre dos factores que consideramos tenían importancia y que Rojas, Fernández y Pérez (1998) denominan: “**contexto de la encuesta y recursos disponibles**”.

Es obvio que el contexto donde íbamos a pasar el cuestionario influiría a la hora de redactar las preguntas. El elemento de contexto más importante eran los propios profesores de Educación Primaria y, sobre todo, debíamos tener presente **el nivel de comprensión del lenguaje utilizado** en el cuestionario y **el grado de conocimiento sobre el tema**. Ante este hecho, a la hora de redactar las preguntas, debíamos atender no sólo a las necesidades de información, sino a que esos profesores pudieran responder de forma fácil y precisa y que su conocimiento fuera suficiente para responder a las preguntas.



Otro aspecto previo a considerar antes de la elaboración de las preguntas, fue el tiempo disponible, el número de ellas que íbamos a necesitar, los medios disponibles, etc.

Pero la finalidad del diseño es trasladar estos objetivos a un conjunto de preguntas relevantes para poder medir las variables. Para ello abordamos las siguientes actividades:

**a) Clarificar las declaraciones sobre los objetivos del cuestionario.**

- Detallando las áreas de contenidos (después de haber desglosado los enunciados de los objetivos).
- Especificar los aspectos concretos de cada área.

De esta primera actividad intentamos obtener una **relación de las variables** o contenidos que el cuestionario debía incluir, en función de las reflexiones que habíamos realizado sobre los profesores (contexto) y los recursos disponibles.

**b) Identificar los indicadores necesarios para cada área de contenido.**

La redacción de las preguntas ha sido una tarea minuciosa, con el fin de evitar que todos los aspectos importantes quedaran cubiertos, elaboramos una relación de indicadores.

Después de conseguir una relación estructurada de variables necesarias para cada una de las áreas, pasamos a seleccionar qué tipo de preguntas íbamos a emplear para cada caso (abierta, cerrada, tipo Likert).

A la hora de redactar las preguntas del cuestionario, tuvimos en cuenta que:

- Tenían que ser relevantes, no hacer preguntas superfluas.
- Que fueran precisas para que dos profesores diferentes, a la hora de su lectura, pudieran entenderlas de la misma forma.
- Emplear periodos de tiempo proporcionales a la importancia de la pregunta.
- Utilizar un lenguaje convencional, redactando las preguntas con una estructura gramatical, puntuación y vocabulario estándar; utilizando frases completas, evitando expresiones coloquiales y tecnicismos.
- Utilizar preguntas empleadas con éxito en otras encuestas.
- Utilizar preguntas breves, evitando palabras y frases sesgadas.
- Redactar con cuidado preguntas comprometidas.
- Evitar preguntas con más de una idea y redacciones negativas.

Las preguntas que diseñamos para el cuestionario han sido abiertas y cerradas (la mayoría).

**a) Según la contestación.**

En las **abiertas** (solamente empleamos una) pretendíamos que el profesor diera respuestas con sus propias palabras, que tuvimos que categorizar e interpretar, (pregunta P.7).

Las preguntas **cerradas**, aunque nos supuso mayor dificultad a la hora de redactarlas, ya que teníamos que anticipar las posibles respuestas, su categorización y análisis fue más fácil.

Estas preguntas daban opción a elegir entre una serie de categorías, establecer como posibles respuestas a las preguntas planteadas.

**b) En relación con la naturaleza.**

Las preguntas de identificación se situaron al principio del cuestionario. Su objetivo era conocer las características básicas del profesor encuestado y que actuaban como variables dependientes en la investigación (edad, sexo, especialidad, años de servicio). Son las preguntas llamadas demográficas, porque tienen como objetivo **conocer** a los profesores encuestados. Así, mediante su utilización, poder obtener grupos de comparación con los que interpretar las respuestas a las preguntas.

Preguntas de contenidos sobre hechos o realidades concretas.

Para la medición de estados subjetivos (sentimientos, actitudes, creencias de los profesores) utilizamos escala **tipo Likert**. Diseñamos una serie de ítems, teniendo que responder a cada una de las frases en función de su grado de acuerdo o desacuerdo con ellas.

Para la elaboración de la escala Likert tomamos como referencia una serie de pasos establecidos por Morales (1988):

- Cada ítem debía de expresar una sola idea.
- Utilizar ítems redactados de forma favorable o desfavorable, para evitar tendencias de respuestas.
- Evitar expresiones coloquiales y jergas.
- Adecuar la estructura gramatical a las características de los profesores que van a redactar el cuestionario.
- Evitar redacciones negativas.

Respecto a la disposición de las preguntas del cuestionario hemos pretendido dar sensación de facilidad y poco consumo de tiempo necesario para su respuesta; comenzando por las más fáciles y generales con el fin de que pudiera implicarse mejor el profesor. Hemos evitado preguntas abiertas por la dificultad de concreción y empleo de tiempo en su respuesta. También hemos buscado aquellas que pudieran ser

aplicables a todo el mundo y así crear impresión de que la encuesta concierne al encuestado y que él tiene la suficiente preparación para responderla.

También hemos procurado, a la hora de su elaboración, agrupar las preguntas de contenidos similares, evitar que los profesores tengan que realizar saltos de página o seguir indicaciones complejas, etc.

## **VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO**

Una vez redactadas las preguntas del cuestionario con el fin de evaluar la estructura y funcionalidad del mismo, hicimos una prueba piloto en contextos diferentes. Nuestro objetivo era contrastar el tiempo que se tardaba en realizarlas, la dificultad de las preguntas, comprensión de las mismas, etc.

Para ello, pasamos el cuestionario a los siguientes grupos:

- Profesores de la Facultad de Ciencias del Deporte.
- Profesores de la Facultad de Formación del Profesorado.
- Profesores de Educación Primaria del Centro de Profesores de Plasencia.
- Asesores de Formación y Directores del C.P.R.
- Alumnos de la Facultad de Formación del Profesorado (especialidad Educación Musical).

El equipo había evaluado los siguientes aspectos:

- Las instrucciones.
- El grado de inteligibilidad de las distintas preguntas.
- Las categorías de respuestas para las preguntas cerradas.
- La secuencia y el orden de recogida de los diferentes aspectos que pretendían cubrir el cuestionario.
- El tiempo (para ello cada grupo tuvo una persona que cronometró la entrega de cada cuestionario y se registró en un gráfico).
- Preguntas de posible eliminación en función del tiempo, etc.

Recogidas todas las aportaciones y correcciones efectuadas por los expertos, procedimos a la elaboración del cuestionario definitivo.

## **RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Una vez elaborado el cuestionario definitivo, debíamos entregarlo a los profesores. Lo primero que realizamos fue (una vez seleccionados los centros educativos de Educación Primaria) un mapa, con las rutas distribuidas por zonas.

El primer contacto se produjo con el equipo directivo, solicitándole una reunión con los profesores, con el fin de explicarles el objetivo de nuestra visita y, por consiguiente, de nuestra investigación.

Una vez fijados los diferentes itinerarios (teniendo en cuenta el tiempo libre de los profesores) procedimos a la entrega de forma personal de los cuestionarios y acordamos el día, aproximado, de la recogida de los mismos.

El cuestionario fue entregado en los meses de febrero y marzo, siendo recogido durante los meses de abril y mayo, por lo que podemos considerar que la fase de envío y recogida de datos se desarrolló durante la primavera del año 2001

En algunos centros nombramos a un profesor que se responsabilizó de recordar la confección de los mismos.

No obstante, los visitamos y llamamos por teléfono para asegurarnos una buena tasa de respuestas y enfatizar la importancia del estudio y el valor de la participación de los respondientes.

Tanto la **entrega** de los cuestionarios como su **recogida**, una vez rellenos, fue realizada por la investigadora, por creer que este tipo de estrategia iba a implicar más a los encuestados y, sobre todo, este tratamiento personal iba a repercutir en la fiabilidad y utilidad de los datos.

Debemos quedar claro que la colaboración de estos profesores, un total de 232 encuestas codificadas, ha sido imprescindible para nuestro estudio; sin ella no hubiésemos podido completar nuestra investigación. Su disponibilidad, acogida e implicación ha sido excelente.

## 2.5 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

### 2.5.1 METODOLOGÍA DESARROLLADA

Para el siguiente análisis estadístico se ha considerado como muestra de estudio al profesorado de Educación Primaria adscrito al C.P.R. (Centro de Profesores y Recursos) de la ciudad de Cáceres.

La muestra sobre la que se ha trabajado la componen 232 docentes (pertenecientes al ámbito anteriormente reseñado) provenientes de 31 centros diferentes.

Estos profesores tuvieron que rellenar un cuestionario, durante los meses de abril y mayo, que planteaba un primer bloque de preguntas generales (sexo, edad, ...) encaminadas a situar la posición del docente.

El resto del cuestionario requiere del profesorado valoraciones sobre diferentes aspectos relacionados con su actividad profesional y con el C.P.R. Estas valoraciones, en la mayoría de los casos, corresponden al siguiente orden: 1 (nada), 2 (poco), 3

(regular), 4 (bastante) y 5 (mucho). Las valoraciones que no correspondan al orden anterior serán consideradas cuando se aborden dichas cuestiones.

Finalizando con el cuestionario, debemos reseñar que está formado por una pregunta abierta y el resto cerradas, completando más de 200 cuestiones diferentes.

Una vez recogidos los datos, y con la ayuda del programa informático SPSS 10.0, se codificó toda la información con objeto de facilitar el proceso de análisis de los mismo. Así, para cada una de las variables en estudio se obtuvieron una serie de estadísticos descriptivos (media, mediana, moda, desviación típica, ...) que han sido utilizados para elaborar el análisis descriptivo de los datos.

Por otra parte, se clasificó a la población en función de 6 aspectos concretos: sexo, años de docencia, tipo de centro, situación laboral o tipo de plaza, ciclo y especialidad. De esta manera, se han intentado obtener diferencias significativas de opinión o valoración entre los docentes dependiendo del análisis relacionado entre ellos.

Hemos aplicado, por tanto, seis ANOVA de un factor (para cada uno de los 6 aspectos concretos) a las variables de nuestro estudio, usando un margen de error del 5%, por lo que consideramos diferencias significativas todas aquellas inferiores a (.05), (anexo 15).

En los aspectos que presentan más de dos categorías (años de docencia, ciclo y especialidad) también se ha aplicado el **test de Tukey** con el objeto de, una vez detectadas las diferencias entre las distintas categorías, formar grupos de ellas que, dentro de las diferencias, se puedan considerar homogéneas.

Aunque en otro apartado se hablará más profundamente sobre la planificación y elaboración del cuestionario, debemos hacer algunas consideraciones para comprender de una forma óptima el análisis estadístico que nos ocupa, ya que el cuestionario ha sido uno de los instrumentos de recogida de la información.

Atendiendo al carácter de las cuestiones, las primeras preguntas son de carácter general e identificativo, de manera que pudiéramos situar a cada docente en el contexto más apropiado. La relación de preguntas que forman este grupo es la siguiente:

- Sexo.
- Edad.
- Especialidad.
- Tipo de centro.
- Número de unidades del centro.
- Posesión de la plaza en propiedad.
- Años trabajando en el centro.
- Ciclo de Educación Primaria en que imparte docencia.

- Años de docencia.
- Año de finalización de la carrera de Magisterio.

En el resto de preguntas formuladas, lo que se demanda del profesorado es una opinión y, en muchos casos una valoración concreta, para los diferentes aspectos considerados en el estudio.

También podemos dividir las preguntas en: **abiertas, cerradas y numéricas**. Solamente hay un bloque de preguntas abiertas (la respuesta es totalmente libre) para que los docentes realicen sugerencias sobre diversos aspectos relacionados con las condiciones de participación en las actividades de formación. Ello es debido a que necesitábamos obtener argumentos para resolver la cuestión anterior, mientras que las valoraciones pedidas en la mayoría de las cuestiones restantes se adaptan mejor a los otros tipos de preguntas. Además, no hay que olvidar que las preguntas abiertas dificultan la codificación y, por tanto, también dificultan su análisis estadístico posterior.

Tampoco se consideraron muchas preguntas numéricas (la respuesta es un número que no proviene de una lista), centrándose todas ellas en el primer grupo que se enumeró anteriormente (edad, número de unidades del centro, años trabajando en el centro, años de docencia y año de fin de carrera).

Como hemos comentado en ocasiones anteriores, la mayoría de las preguntas realizadas a los profesores exigen una valoración por su parte, por lo que las preguntas cerradas (las posibles respuestas están listadas) son las que mejor se adaptan a esta situación.

Dentro de éstas, podemos clasificarlas a su vez en cuestiones de dos vías o dicotómicas (dos alternativas de respuesta) y cuestiones de elección múltiple (más de dos posibles respuestas, exhaustivas y excluyentes). Las primeras son menos numerosas y, en casi todas, se trata de elegir por respuesta entre un sí o un no. Obviamente, la mayoría se encuentra entre las cuestiones detalladas en la lista anterior.

Con relación a las cuestiones de elección múltiple, la gran mayoría nos han servido para graduar las valoraciones de los docentes de acuerdo a la escala tipo Likert de la siguiente manera: 1 (nada), 2 (poco), 3 (regular), 4 (bastante) y 5 (mucho).

Una excepción a esta regla la encontraremos cuando los profesores consideraron el número de actividades realizadas en los últimos 5 años, de tal forma que las posibles respuestas se formularon así: 1 (ninguna), 2 (de 1 a 3), 3 (de 4 a 6), 4 (de 7 a 10) y 5 (más de 10).

Las otras dos excepciones se producen porque se proponen al entrevistado solamente 3 alternativas de respuesta. Ante la creencia de que la Formación Permanente ha producido cambios en su estilo se ofrecieron las respuestas: 1 (no ha alterado mi estilo), 2 (apenas he cambiado mi estilo) y 3 (están suponiendo un cambio

sustancial). Preguntados ahora por la satisfacción con su práctica profesional antes de participar en dichas actividades de formación las respuestas consideradas son: 1 (no me encontraba satisfecho), 2 (no estaba del todo satisfecho) y 3 (estaba muy satisfecho).

Finalmente, hemos de subrayar que predominan las cuestiones cerradas, no sólo porque su codificación y posterior análisis estadístico sean más sencillos, sino también porque, dado el volumen del cuestionario, estas preguntas dan cierta homogeneidad de escritura a los entrevistados y acortan el tiempo empleado en rellenarlo.

### **2.5.2 CODIFICACIÓN Y DEPURACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Una vez recogida la información de los cuestionarios, y apoyados en el uso del programa informático SPSS 10.0, se procedió a su almacenamiento, codificando las diferentes categorías de respuesta.

Así, la codificación de los cuestionarios es la operación que tiene por objeto traducir, utilizando códigos establecidos a este fin, las respuestas literales o numéricas en indicaciones cifradas que facilitarán las clasificaciones y el tratamiento informático de los mismos.

Esta acción presenta dificultades extremadamente variables según la naturaleza de las preguntas formuladas, la calidad de las respuestas dadas y la complejidad del código o nomenclatura utilizado.

Como vimos anteriormente, las preguntas cerradas, en general, eran fácilmente codificables. Las cuestiones de elección múltiple (de 1 a 5 o de 1 a 3), ya llevan su código implícito en la respuesta y las diferentes cuestiones existentes de dos vías o dicotómicas se han codificado usando el 0 (no) y el 1 (sí) o bien, en algunos casos como el sexo, con los números 1 y 2. Las preguntas numéricas, obviamente, también fueron codificadas con el propio número que ofrecía la respuesta.

Respecto a las preguntas abiertas, de más compleja codificación, hubo que agrupar las diferentes respuestas en el menor número de categorías posible, para convertirlas en preguntas cerradas y así asignarle números consecutivos a partir del 1 a las diversas modalidades de respuesta.

De todas formas, durante el análisis estadístico que sigue a esta introducción, recordaremos nuevamente la codificación empleada, especialmente en aquellas cuestiones que presenten una codificación menos frecuente que el resto.

### **2.5.3 ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

En estos momentos disponemos de los datos depurados de la investigación, habiéndose corregido las principales deficiencias. Es hora de familiarizarse con dichos datos mediante la aplicación de una serie de técnicas estadísticas básicas y gráficas que nos permitan obtener información de interés sobre los resultados del estudio. Ayudados

como siempre por el programa SPSS 10.0, nos dedicamos a tratar las distintas variables.

Para las variables numéricas (por ejemplo la edad) y las variables de elección múltiple (cualquiera de las valoraciones solicitadas) sencillamente usamos una medida de centralización o posición (la media:  $\bar{X}$ ) y otra medida de dispersión (la desviación típica:  $\sigma$ ).

En las variables dicotómicas o de dos vías, es más fácil utilizar el porcentaje de individuos que marcan cada una de las dos opciones, aunque la media también ayuda en los casos en que los valores codificados eran 0 y 1. Por ejemplo, si a cierta cuestión contesta que sí (1) un 22% y no (0) un 78%, la media me dará un valor de (.22), que es un valor fácilmente interpretable. La desviación típica, en este caso, no es necesaria ya que los datos sólo se pueden dispersar en dos opciones y la media ya me explica claramente la distribución de los resultados.

Las últimas variables analizadas fueron las provenientes de cuestiones abiertas. Como ya expusimos anteriormente, al ser cuestiones a las que se responde libremente, primero tuvimos que agrupar las diferentes respuestas en el menor número de categorías posible y asignarles un número desde el 1 en adelante. Obviamente, la media no es útil porque no existe una gradación entre las diferentes categorías y, obligatoriamente, han de utilizarse frecuencias (número de respuestas) y porcentajes para cada categoría dentro de la variable. Dado que la falta de respuesta alcanza sus mayores cotas en este tipo de cuestiones, acompañamos en las tablas expuestas una columna con el porcentaje válido de cada categoría, entendiendo por porcentaje válido el obtenido contando sólo a los docentes que respondieron.

Debido a que el número de respuestas era prácticamente nulo, se decidió suprimir una de las variables en estudio situada entre las preguntas abiertas, concretamente la que solicitaba del profesor otros aspectos de las condiciones de participación en las actividades de formación que no se hubieran tratado en las demás preguntas abiertas.

Por el contrario, también decidimos considerar variables nuevas en nuestro estudio que fueran consecuencia de variables ya estudiadas. Así, cuando se le propuso al profesorado de Primaria que señalara los motivos que le habían guiado a participar en la Formación Permanente entre los 21 que se citaban, vimos que además de que para cada motivo se consideraba una variable dicotómica (1 y 0 para sí y no respectivamente), también consideraríamos el total de motivos aducidos para intentar clarificar más la cuestión de la motivación.

Dentro de las variables generales o identificativas decidimos añadir una variable más para saber el total de especialidades de cada docente y otra para distinguir a los docentes de antiguas y nuevas especialidades, además de los generalistas y los que son generalistas y especialistas. También incluimos una variable para el total de ciclos de Primaria donde se imparte docencia, otra para estudiar los que exclusivamente enseñan en el 1º, 2º, 3º ciclo o en más de un ciclo y, finalmente, una variable más para saber



cuántos profesores llevan menos de 15 años en la profesión, cuántos llevan entre 16 y 25 años y cuántos más de 25 años. Como explicaremos en el siguiente apartado, muchos de las nuevas variables se han creado para facilitar el tratamiento estadístico posterior.

Por último, reproducimos a continuación los diferentes modelos de tabla utilizados durante este análisis:

Variable	$\bar{X}$	$\sigma$

**Modelo de tabla para variables numéricas y de vías múltiples**

Variable	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido

**Modelo de tabla para variables dicotómicas y abiertas**

#### 2.5.4 ANÁLISIS INFERENCIAL

Al conocer los resultados de este primer estudio descriptivo decidimos que debíamos profundizar más respecto a las posibles diferencias de valoración que pudiera haber entre distintos grupos de docentes.

Para ello, lo primero que se hizo fue definir cómo íbamos a agrupar a los profesores, llegando a la conclusión de que lo ideal era considerar 6 factores:

- Tipo de Centro (público o privado).
- Género (masculino o femenino).
- Especialidad del docente (generalistas, antiguas especialidades, nuevas especialidades y generalistas y especialista).
- Ciclo en el que trabajan los docentes (1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo y más de un ciclo)
- Situación laboral del docente (interino o funcionario).
- Años de docencia (menos de 15, entre 16 y 25 y más de 25).

Vamos a tratar ahora de explicar el procedimiento estadístico usado, gracias nuevamente al programa SPSS 10.0 de manera muy sencilla para que pueda ser entendido, salvando los tecnicismos estadísticos que en este análisis, a diferencia del anterior, se vuelven realmente complejos.

Para estudiar, por ejemplo, las diferencias existentes entre las opiniones de los docentes de centros públicos con respecto a las de los privados, se ha realizado un modelo de análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. Este método, a grandes

rasgos, lo que hace es contrastar la hipótesis de que todos los niveles del factor son iguales o, dicho de otro modo, determina si las medias ofrecidas por los docentes de centros públicos y privados (niveles del factor centro) pueden considerarse iguales o, por el contrario, existen diferencias significativas dependiendo del centro. De esta manera hemos efectuado seis modelos de análisis de la varianza, uno por cada uno de los factores considerados.

Queda por explicar qué entendemos por diferencias significativas, es decir, cuándo vamos a considerar las hay y cuándo no. Para cada variable, el programa SPSS 10.0, además de otros datos como las medias de ambos grupos, nos ofrece un nivel de significación de la prueba que es un número entre 0 y 1 que indica mayores diferencias cuánto más se acerca al 0. Para elegir a partir de qué nivel de significación vamos a considerar esas diferencias significativas y hemos aplicado el más habitual, que es del 5% (por debajo de .05).

Además del ANOVA, hemos aplicado el test de Tukey cuando hay más de dos niveles o grupos en el factor o variable considerada, que es el caso de las nuevas variables incorporadas al estudio. Por ejemplo, si queremos ver ahora las diferencias de valoración entre los docentes más jóvenes, de mediana edad y los de más años de docencia, el ANOVA detecta las posibles diferencias, pero al ser más de dos grupos, es el test de Tukey el que concreta si es que hay uno de los grupos que sobresale por encima o por debajo de los demás, o bien si los tres grupos son diferentes entre sí.

Con esta información, se han creado seis informes (uno por cada factor considerado) independientes, que vienen a sumarse al informe descriptivo inicial.

# CAPÍTULO III

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO

#### 3.1.1 DATOS GENERALES DE LOS PROFESORES ENCUESTADOS

Los resultados los hemos estructurado en función de los seis niveles siguientes:

- Sexo de los encuestados.
- Especialidad que poseen.
- Tipo de centro en el que desarrollan su labor docente.
- Situación laboral en la que se encuentran.
- Ciclos de la etapa de Educación Primaria en los que imparten clase.
- Años de docencia de los profesores.

##### A) Sexo

La distribución por sexos en el profesorado de Educación Primaria muestra un número de mujeres (161) superior al doble de hombres (71), un dato esperado y a la vez no sorprendente.

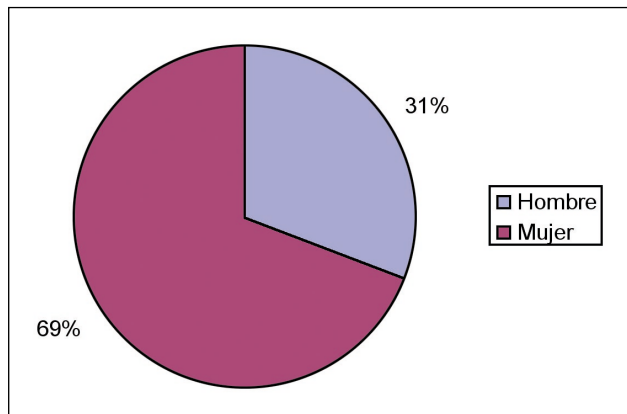


GRÁFICO 3.1. Distribución del profesorado por sexo

Aunque el sexo es uno de los factores considerados para el análisis secundario de los datos, también esta variable ha pasado por el filtro de los 5 factores restantes. De este modo podemos destacar que, respecto a la situación laboral, el porcentaje de mujeres entre los docentes sin plaza fija (85%) es superior al obtenido entre los funcionarios (61%), con un nivel de significación de (.025).

También se observa que el porcentaje de mujeres va disminuyendo conforme avanzamos en los ciclos de Educación Primaria. Así, mientras en el 1º ciclo el profesorado está compuesto por un 81% de mujeres, en los dos ciclos siguientes este porcentaje baja hasta el 74 y 59% respectivamente (nivel de significación de .031).

## **B) Especialidad del docente**

### **TIPOS DE ESPECIALIDADES**

#### ***Educación Primaria Generalista***

Evidentemente, es la especialidad más frecuente, siendo algo más de la mitad del total (51%) los que la poseen.

Estos profesores, por tanto, son el 100% de los generalistas y de los generalistas y especialistas, no pudiendo pertenecer ni a los antiguos ni a los nuevos especialistas (nivel máximo de significación: .000).

La edad provoca máxima significación (.000), desprendiéndose que son profesores con muchos años de experiencia. Así, estos docentes representan el 82% de los profesores con más de 25 años de docencia, mientras que este porcentaje baja al 35% en el caso de los profesores que llevan entre 16 y 25 años de docencia y sólo representan el 19% de los más jóvenes.

Por último, y con una significación de (.011), encontramos un mayor porcentaje de docentes con la especialidad de Educación Primaria (56% del total) entre los funcionarios que entre los interinos (37%), consecuencia probable de la mayor edad de estos docentes.

#### ***Ciencias***

El colectivo de profesores que poseen la especialidad de Ciencias representa el 14% de la población, siendo una de las antiguas especialidades.

Presentan nuevamente máxima significación (.000) para la especialidad, resultando que representan la mitad (50%) de los antiguos especialistas y el 11% de los especialistas y generalistas, no apareciendo ni entre los generalistas ni entre los nuevos especialistas.

El otro punto de discordancia (nivel de significación igual a .005) se presenta respecto a los años de docencia. Así, entre los profesores que llevan de 16 a 25 años de docencia, el porcentaje de especialistas en Ciencias es del 24%, bajando considerablemente para los docentes con más experiencia (10%) y los más jóvenes (7%).

### ***Ciencias Humanas***

Un 16% de los docentes pertenecen a la especialidad de Ciencias Humanas, la especialidad que forma las antiguas especialidades junto a la anterior.

Lógicamente, obtenemos máxima significación (.000) nuevamente en función de la especialidad, obteniendo que los docentes con la especialidad de Ciencias Humanas representan la mitad (50%) de los antiguos especialistas y el 23% de los generalistas y especialistas y sin constar entre los nuevos especialistas y los generalistas.

De nuevo con una significación máxima (.000), encontramos diferentes frecuencias de aparición de estos profesores en función de sus años de docencia. En términos relativos, muestran una mayor presencia entre los profesores que llevan ejerciendo entre 16 y 25 años (30% del total) que entre los más jóvenes (12%) y los que tienen más de 25 años de docencia (7%).

### ***Filología***

Otro 15% de los encuestados pertenece a la especialidad de Filología, recogida entre las nuevas especialidades.

Estos profesores sólo muestran diferencias en lo más obvio, la especialidad, resultando que no encontramos docentes de Filología ni entre generalistas ni entre antiguos especialistas mientras que suponen el 47% del total de nuevos especialistas y el 26% si hablamos de generalistas y especialistas.

### ***Educación Primaria e Infantil***

Un 15% de los entrevistados pertenece a la especialidad de Infantil, que está encuadrada dentro de las nuevas especialidades.

Es claro que hemos encontrado máxima significación (.000) en función de la especialidad, de tal manera que no hay profesores de Infantil entre los generalistas y los antiguos especialistas mientras que suponen el 32% de los nuevos especialistas y el 46% de los generalistas y especialistas, por lo que podemos afirmar que casi la mitad de los generalistas que tienen, además, otras especialidades incluyen entre éstas a la de Infantil.

También es máxima dicha significación (.000) respecto a los años de docencia, siendo lógicamente entre los profesores con menos de 15 años de docencia (31%) donde encontramos un mayor número de profesores con esta especialidad, muy por encima de los compañeros que llevan entre 16 y 25 años (10%) y más de 25 años (8%).

Por último, nuevamente es significativa al máximo (.000) la diferencia existente entre los diferentes ciclos. Mientras el 30% de los profesores del 1º ciclo son de Educación Infantil, este porcentaje baja hasta la mitad (15%) en el 2º ciclo, vuelve a bajar a la mitad (7%) para los que tienen más de un ciclo y se reduce al 5% en los docentes del 3º ciclo.

### ***Educación Física***

Sólo el 5% de los entrevistados poseen la especialidad de Educación Física, englobada dentro de las nuevas especialidades.

Observamos, como no, el nivel más alto de significación (.000) respecto a las cuatro categorías que forman las distintas especialidades. De esta forma, los profesores de Educación Física representan el 11% de los nuevos especialistas mientras que los profesores de esta especialidad que, además, son generalistas representan el 14% del total de generalistas y especialistas. Los generalistas y los antiguos especialistas, obviamente, no presentan ningún docente de esta especialidad.

El sexo también presenta diferencias máximas (.000) en este aspecto. Un 13% de los hombres posee esta especialidad mientras que sólo el 1% de las entrevistadas es especialista en Educación Física.

### ***Educación Musical***

El número de especialistas en Educación Musical, otra de las nuevas especialidades, sólo supone el 4% del total.

Con relación a las diferencias significativas en función de la especialidad (con el nivel de significación acostumbrado, .000), estos docentes forman el 13% de los nuevos especialistas y un 8% de los generalistas y especialistas, sin aparecer entre los nuevos especialistas y los generalistas.

Además, es un profesorado más joven que sus compañeros, ya que suponen hasta un 12% de los profesores con menos de 15 años de docencia y sólo un 3% y un 1% en el caso de los profesores que llevan entre 16 y 25 años en la profesión y los de más de 25 años de docencia respectivamente. El nivel de significación alcanzado ha sido de (.003).

Finalmente, y con una significación rozando los límites (.050), haremos constar que el ciclo donde se imparte docencia también origina diferencias. En este sentido, la mayoría de estos docentes se encuentran entre los que imparten clase en más de un ciclo (12% del total) mientras que sólo representan el 4% de los que trabajan en el 3º ciclo y un 2% de los que imparten docencia tanto en el 1º como en el 2º ciclo.

### ***Audición y Lenguaje***

Esta nueva especialidad es compartida por el 3% de los docentes resultando que, con un nivel de significación máximo (.000), todos estos docentes poseen, además, la especialidad de Primaria, es decir, los profesores de esta especialidad forman el 23% de los generalistas y especialistas, no encontrándose ninguno entre los nuevos especialistas, que es la otra categoría donde deberían aparecer si alguno tuviera sólo esta especialidad.

Asimismo todos los docentes de esta especialidad se encuentran en centros públicos, representando el 6% de este colectivo, con una significación de (.008).

También se observan diferencias significativas (.007) en función del ciclo. Estos profesores son el 12% de los docentes que imparten docencia en más de un ciclo mientras que son pocos entre los que dan clase en el 1º ciclo (3% del total) y en el 3º ciclo (1%), no existiendo ninguno que se dedique exclusivamente al 2º ciclo.

### ***Pedagogía Terapéutica***

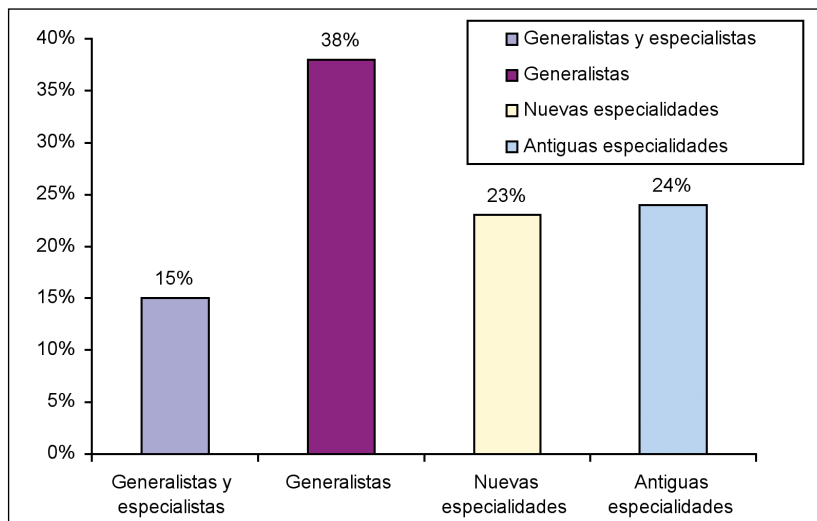
El 5% del total de profesores considerados pertenecen a esta especialidad, la que termina la lista tanto de las especialidades en general como de las nuevas especialidades en particular.

La especialidad, evidentemente, muestra diferencias de orden máximo (.000), ya que sólo encontramos a estos profesores formando el 31% de los generalistas y especialistas, o dicho de otra manera, todos los especialistas en Pedagogía Terapéutica son también generalistas (poseen la especialidad de Primaria).

Además, dichos profesores sólo pertenecen a centros públicos, siendo el 9% de este colectivo y alcanzando un nivel de significación de (.002) y se sitúan preferentemente entre los que imparten más de un ciclo porque suponen el 14% de estos docentes, mientras que este porcentaje disminuye al 3% para los profesores del 1º y 3º ciclo y a un 2% de los profesores del 2º ciclo.

### **GRADO DE ESPECIALIZACIÓN**

Esta variable, que se incorporó al final para facilitar el análisis secundario, presenta 4 categorías: generalistas (profesores con la especialidad de Primaria), antiguos especialistas (especialidad de Ciencias o Ciencias Humanas), nuevos especialistas (resto de especialidades) y generalistas y especialistas (docentes con alguna especialidad además de Educación Primaria). Estas categorías aglutinan a 88, 56, 53 y 35 profesores respectivamente.

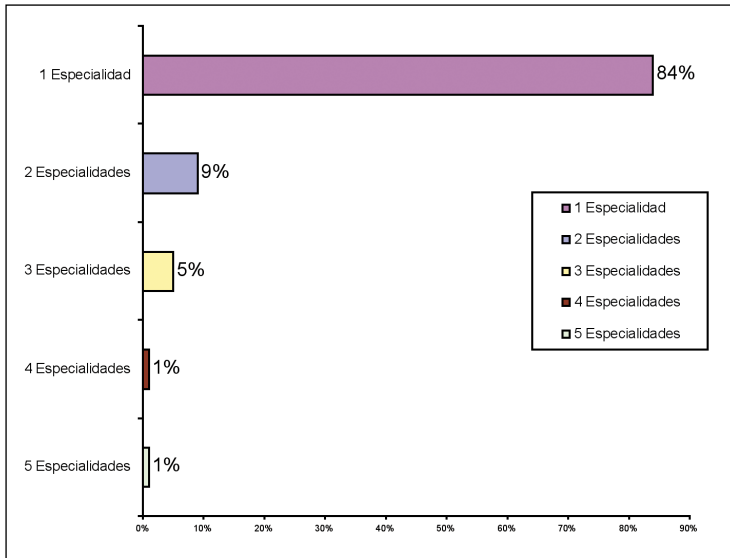


**GRÁFICO 3.2. Distribución del profesorado por grado de especialización**

Como las diferentes categorías de esta variable no presentan la gradación adecuada, las diferencias significativas detectadas en el análisis secundario no tienen valor para nuestro análisis.

**TOTAL DE ESPECIALIDADES**

La gran mayoría de docentes (195) poseen solamente una especialidad, dándose una media de especialidades de (1.26) con una desviación típica de (.69) y oscilando este número entre 1 y 5.



**GRÁFICO 3.3. Distribución del profesorado por el total de especialidades**

Lógicamente, durante el análisis secundario, la especialidad determinó máxima significación (.000), obteniéndose que los docentes con más especialidades son los generalistas y especialistas (2.69), seguidos de los nuevos especialistas (1.04) y de los antiguos especialistas y generalistas, que poseen sólo una especialidad (1.00).

También influye en este aspecto el ciclo de Educación Primaria en el que se imparte docencia (nivel de significación igual a .014), de tal manera que los profesores que imparten docencia en más de un ciclo son los que más especialidades tienen (1.48), por encima de los docentes del 1º, 2º y 3º ciclo (1.37, 1.22 y 1.08 respectivamente).

Significativamente extraordinario (.000) resulta, además, el hecho de que la media de especialidades se sitúe en (1.43) para los centros públicos y solamente en (1.07) para los privados.



### C) Tipo de centro educativo

Esta es otra de las variables que estamos usando en el análisis secundario y que podemos describirla diciendo que son 126 los docentes que pertenecen a centros públicos y 106 los que provienen del ámbito privado.

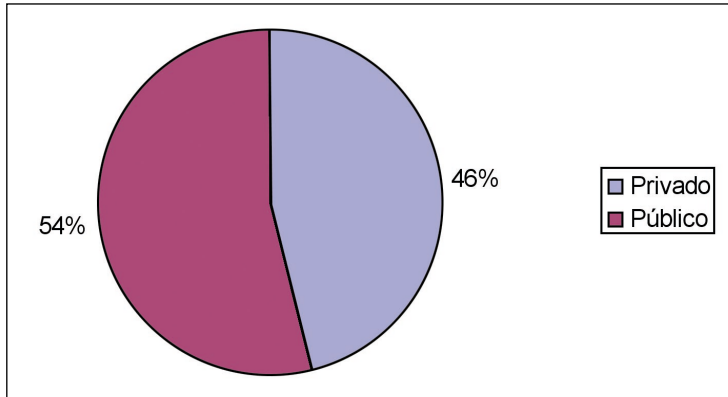


GRÁFICO 3.4. Distribución del profesorado por centro

Descartando el análisis secundario en función del propio tipo de centro, los docentes de ambos tipos de centro presentan diferencias significativamente importantes en todos los aspectos salvo en el sexo.

El 60% de los profesores con seguridad en su plaza provienen de centros públicos, perteneciendo el 40% restante al ámbito privado. Sin embargo, dentro de los que podemos denominar interinos, la proporción de los docentes de centros privados sube hasta el 61%, por un 39% en centros públicos, con una significación de (.004).

Respecto al ciclo (.011), los docentes de centros públicos (76% del total) destacan entre los que imparten más de un ciclo, bajando este porcentaje al 56% entre los docentes del 2º ciclo, al 48% para el 1º ciclo y un 47% para los del 3º ciclo.

Máxima significación (.000) encontramos cuando observamos que los centros privados tienen un profesorado más joven (o menos experto, según se mire) que los públicos. Así, tomados los profesores con menos de 15 años de docencia, el 63% pertenece al ámbito privado, mientras que entre los profesores con más de 25 años de docencia este porcentaje es del 28%. En medio quedan los profesores que llevan entre 16 y 25 años trabajando, con un 55% provenientes de centros privados y un 45% de centros públicos.

Finalmente, es significativo en grado sumo (.000) el hecho de que sólo el 14% de los docentes generalistas y especialistas pertenezcan al ámbito privado, mientras que en el resto de categorías (antiguos especialistas, generalistas y nuevos especialistas) este porcentaje sube hasta el 43%, 53% y 57% respectivamente, mostrándose un mayor equilibrio con sus compañeros de centros públicos.

### TAMAÑO DEL CENTRO

Los centros estudiados presentan una media de (16.92) unidades en Educación Primaria con una desviación típica de (5.27). Concretamente, el 25% de los encuestados manifiesta que su centro tiene menos de 13 unidades, el siguiente 25% se encuentra en centros con un número de unidades entre 13 y 18, otro 25% afirma que su centro tiene entre 18 y 22 unidades, mientras que la última cuarta parte del profesorado trabaja en centros con más de 22 profesores en Primaria.

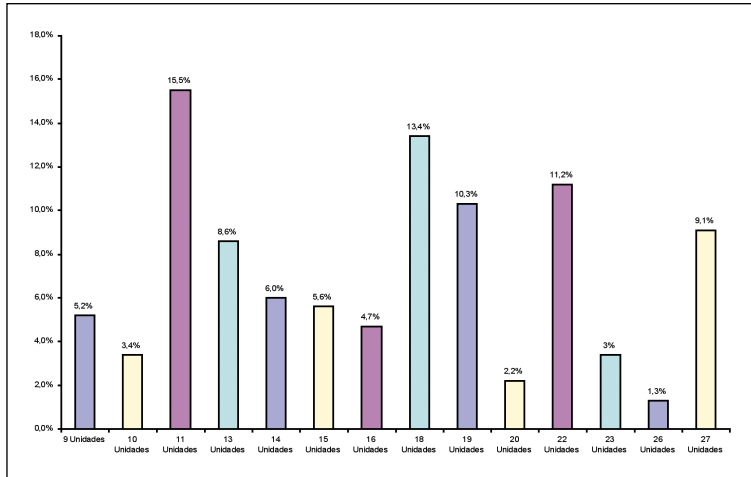


GRÁFICO 3.5. Distribución del profesorado por número de unidades en el centro

### D) Situación laboral del docente

De los 232 profesores analizados, 170 poseen su plaza en propiedad, o al menos poseen una cierta seguridad de ello, lo que supone el 73% de la población.

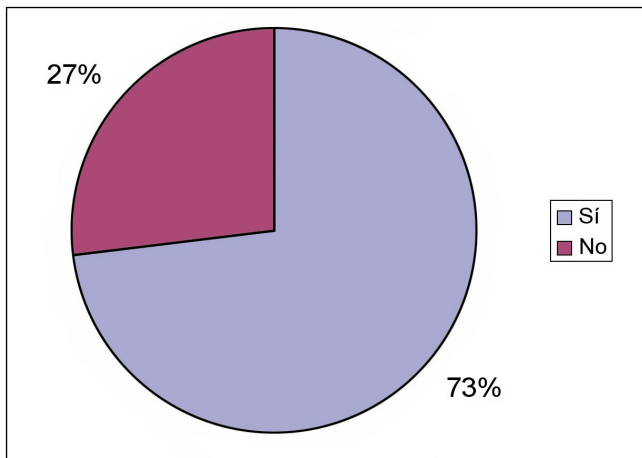


GRÁFICO 3.6. Distribución del profesorado por situación laboral

El nivel de profesores con plaza se mantiene estable entre los antiguos especialistas (80%), los generalistas (79%) y los generalistas y especialistas (77%), siendo significativamente (.006) más bajo (55%) entre los nuevos especialistas.

Analizando los datos en función de la edad obtenemos una significación máxima (.000), siendo obvio que a medida que avanza la edad, es más fácil tener la seguridad en la plaza. Por lo tanto, entre los más jóvenes, sólo el 47% consigue en propiedad su plaza, mientras que entre los de mediana y larga experiencia laboral, este porcentaje sube al 74% y al 88% respectivamente.

También se observa una mayor seguridad en la plaza entre los hombres (83%) que entre las mujeres (69%), al igual que ocurre entre los centros públicos (81%) y privados (64%), con niveles de significación de (.025) y (.004) respectivamente.

## **E) Ciclos en los que imparten clase**

### **DATOS POR CICLOS**

#### ***Primer ciclo***

El 44% de los profesores encuestados imparte docencia en el 1º ciclo, bien sea en exclusiva o bien compartiéndolo con más ciclos.

Evidentemente, cuando realizamos el análisis secundario con esta variable en función del ciclo (significación máxima: .000), observamos que el 100% de los docentes que imparten docencia exclusivamente en el 1º ciclo pertenecen a este grupo y que este porcentaje es del 0% para los docentes del 2º y 3º ciclo. La información novedosa que se desprende en este caso es comprobar que el 90% de los profesores pertenecientes a más de un ciclo incluye al 1º entre ellos.

Este tipo de profesorado es significativamente (.010) más joven que la media, observando que, dentro de los profesores con más de 25 años de docencia, el porcentaje de este grupo es sólo del 32%, siendo la mitad al considerar a los docentes que llevan entre 16 y 25 años en la profesión (50%) y subir hasta el 54% entre los profesores con menos de 15 años de docencia.

Los profesores del 1º ciclo destacan igualmente entre los generalistas y especialistas (57%) antes que entre los nuevos y antiguos especialistas (42% y 38% respectivamente) y los generalistas (35%), con una significación de (.006).

#### ***Segundo ciclo***

El porcentaje de profesores que, de una u otra manera, dan clase en el 2º ciclo es del 41%, obteniéndose en el análisis por ciclo (máxima significación: .000) que, además de las obviedades anteriormente citadas para el 1º ciclo, el 95% de los profesores con más de un ciclo imparten clase en el 2º ciclo.

Finalmente, destacar que en los centros públicos estos profesores suponen el 48%, cifra muy superior a la mostrada en los centros privados (32%), con un nivel de significación de (.016).

### ***Tercer ciclo***

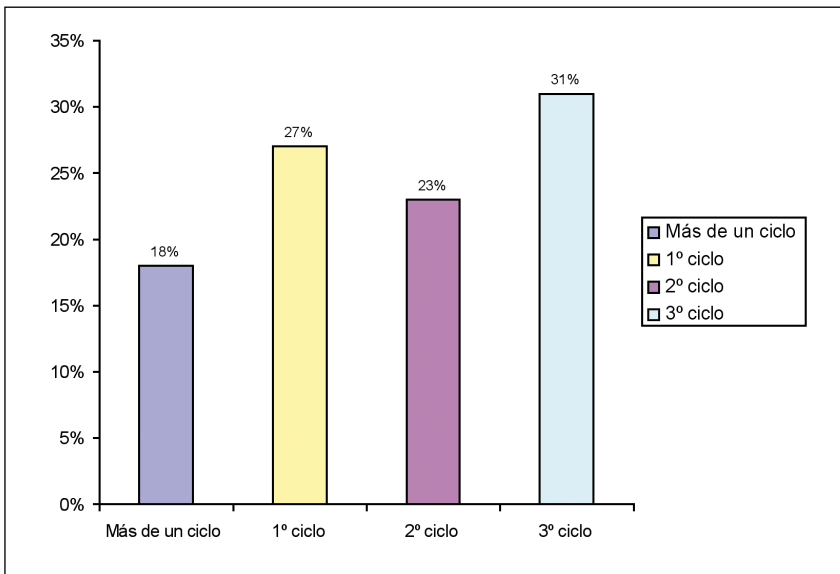
Los profesores que imparten docencia en el 3º ciclo suponen el 47% del total.

Haciendo un análisis en función del ciclo obtenemos una significación máxima (.000) y como dato relevante señalar que un 86% de los profesores que trabajan en varios ciclos lo hace en el 3º.

También es significativo (.006) el mayor porcentaje obtenido entre los hombres (61%) que entre las mujeres (41%).

### **NÚMERO DE CICLOS EN LOS QUE TRABAJA EL PROFESOR**

Esta es una de las nuevas variables que incluimos como factor en el análisis secundario. Los resultados obtenidos fueron: 63 docentes son del 1º ciclo, 54 son del 2º ciclo, 73 pertenecen al 3º ciclo y 42 dan clase en más de un ciclo.



**GRÁFICO 3.7. Distribución del profesorado por ciclo**

Apreciamos diferencias significativas pero no vamos a considerarlas pues la gradación ofrecida por las diferentes categorías de esta variable no parece suficientemente fiable.

### **TOTAL POR CICLOS**

Para terminar con el estudio de los diferentes ciclos, incluimos esta nueva variable que ofrece una media de (1.31) y una desviación típica de (.69). Los profesores que imparten docencia en un solo ciclo son 190, por 12 que lo hacen en dos y 30 que abarcan los tres.

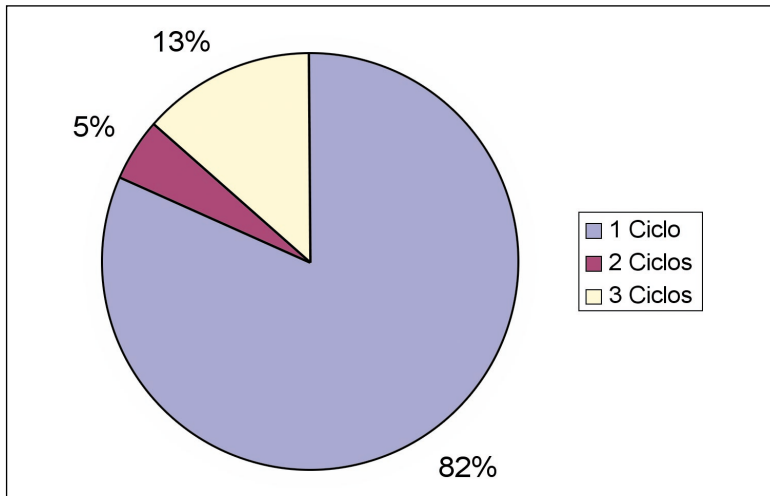


GRÁFICO 3.8. Distribución del profesorado por total de ciclos

Con una significación de (.029), observamos que son los profesores generalistas y especialistas los que más número de ciclos abarca (1.51), seguidos por los dos tipos de especialistas (1.38 para ambos) y por los generalistas (1.15).

Detectamos a su vez que a medida que avanza la edad del profesor, disminuye el número de ciclos que atiende (.005). Así, los profesores de menos de 15 años de docencia imparten clase como media en (1.51) ciclos, mientras que los que llevan entre 16 y 25 años de magisterio promedian (1.36) y los más experimentados (1.15).

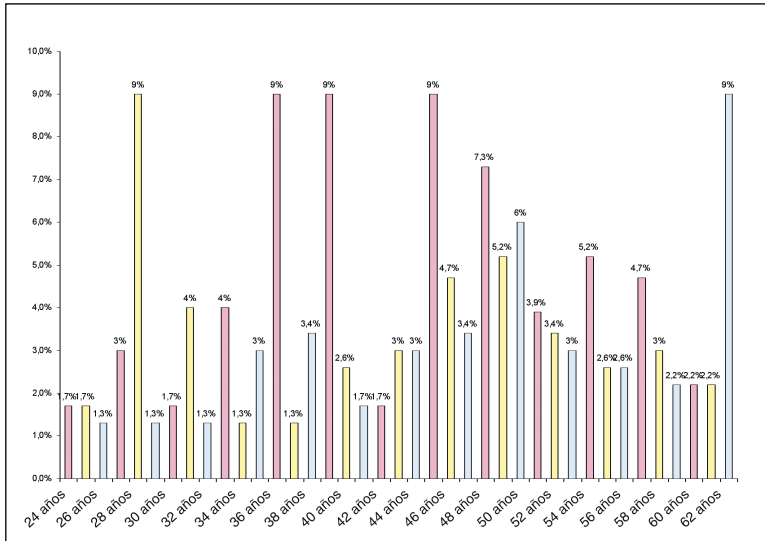
También el centro influye en este sentido (significación igual a .001), obteniéndose que en los centros públicos (1.45) los docentes suelen abarcar más ciclos que en los privados (1.14).

Por último, analizamos esta variable en función del ciclo (máxima significación: .000) concluyéndose que los profesores que dan clase en más de un ciclo lo hacen en (2.71) de media, es decir, si un profesor imparte docencia en más de un ciclo, probablemente dará clase en los tres. Esta conclusión ya podemos adivinarla en el gráfico de sectores, ya que del 18% que abarca más de un ciclo, el 13% imparte docencia en los tres.

## F) Experiencia profesional

### EDAD DEL DOCENTE

La media de edad de un profesor de Primaria es 46 años, obteniéndose valores entre los 24 y los 62 años y una desviación típica igual a (9.91). Si desmenuzamos un poco más cómo se distribuye el profesorado por edades, llegamos a la conclusión de que es una población de edad avanzada: la cuarta parte tiene más de 54 años mientras que el 25% más “joven” llega hasta los 40 años. La mitad restante se divide en partes iguales entre los intervalos 40-48 y 48-54.



**GRÁFICO 3.9. Distribución del profesorado por edad**

Al realizar el análisis secundario con la variable edad encontramos una serie de máximas diferencias significativas (.000) que tenemos que hacer notar. En primer lugar, la media de edad entre los funcionarios (48.24) es significativamente superior a la que presentan los interinos (39.87), siendo igualmente significativa la diferencia observada entre los centros públicos (con una media de edad de 49.22) y privados (42.17).

Por otro lado, los docentes de nuevas especialidades son mucho más jóvenes (36.28) que el resto de sus compañeros: antiguas especialidades (46.20), generalistas y especialistas (48.69) y generalistas (50.66).

Obviamente, respecto a los años de docencia, la media de edad más baja pertenece a los profesores con menos de 15 años de docencia (32.71), seguidos de los que llevan en la profesión entre 16 y 25 años (46.03) y los que han estado más de 25 años en esta profesión (53.90).

**AÑO DE FINALIZACIÓN DE LA CARRERA**

También muy relacionada con las dos variables anteriores, esta cuestión muestra que el año medio en que se finalizaron dichos estudios es (1976.25), con una desviación típica de (10.31).

Los docentes que más pronto la finalizaron lo hicieron en 1957, terminando los últimos en el año 2000. Si dividimos la población en cuatro partes iguales, la primera habría terminado la carrera antes de 1969 y la siguiente cuarta parte entre 1969 y 1975, mientras que la otra mitad se divide en un 25% que acabó entre 1975 y 1982 y el otro 25% que finalizó después del año 1982.

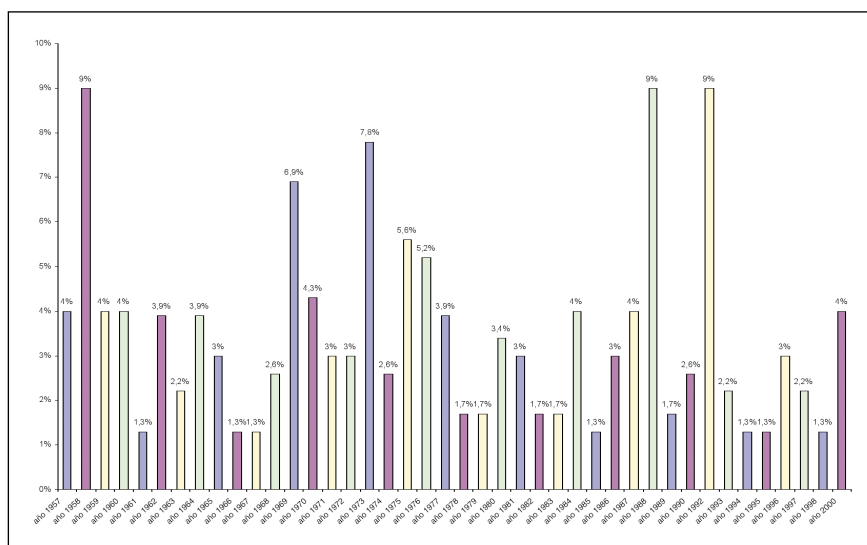


GRÁFICO 3.10. Distribución del profesorado por año de finalización de Magisterio

De nuevo se mantiene la tendencia iniciada por las dos variables anteriores con relación al análisis secundario. Sólo cabe destacar que el factor ciclo en este caso no presenta suficiente significatividad y pudo eliminarse de las conclusiones obtenidas para los años de docencia. El resto de factores, como ya hemos indicado, sigue influyendo de manera similar que en las dos variables precedentes.

### AÑOS DE DOCENCIA

En sintonía con la elevada edad que presentan los docentes, la media de años trabajados se sitúa en (22.06), con una desviación típica de (10.36), observándose un rango de valores entre 1 y 40 años. Dividiendo a la población en cuatro partes iguales, el primer 25% ha trabajado menos de 14 años mientras que otro 25% supera los 29 años en la profesión. La mitad central de los datos se divide en un 25% que ha trabajado entre 14 y 24 años y otra cuarta parte que los ha hecho entre 24 y 29 años.

Como es lógico, y con significación máxima (.000), observamos que el número de años de docencia es mayor entre los funcionarios (24.58) que entre los interinos (15.15) y, con la misma significación detectamos también un mayor número de años de en la profesión para los docentes de centros públicos (25.3 1 por 18.19 de los docentes del ámbito privado).

Se concluye que los profesores que se adaptan a más de un ciclo son los que llevan menos años de docencia (18.45) frente a sus compañeros del 1º, 3º y 2º ciclo que presentan unos valores de (21.81), (22.49) y (24.56) respectivamente. El nivel de significación alcanzado en esta ocasión ha sido de (.038).

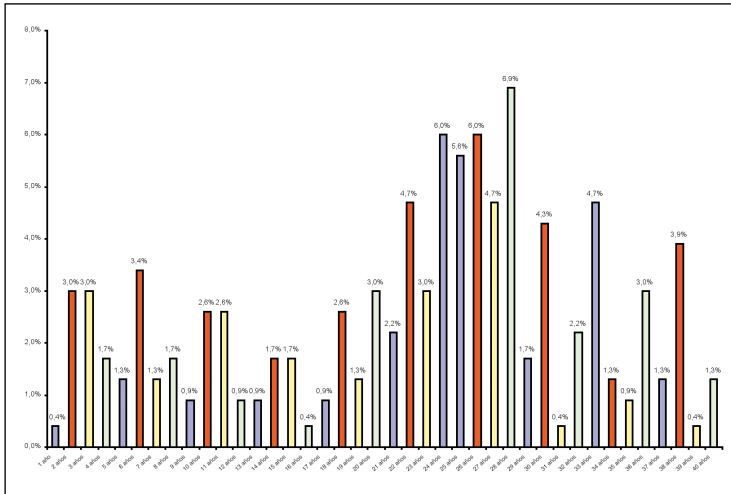


GRÁFICO 3.11. Distribución del profesorado por número de años de docencia

En cuanto a las diferentes especialidades, también encontramos diferencias significativas máximas (.000), en el sentido de que los generalistas son los más experimentados (27.20 años de docencia), seguidos de los generalistas y especialistas (25.89), los antiguos especialistas (21.30) y, evidentemente, los docentes con menos años de experiencia son los nuevos especialistas (sólo 11.77 años de media).

A la hora de hacer el análisis secundario, preferimos tomar como uno de los factores del estudio el número de años de docencia del colectivo por encima de la edad. Ante la cantidad de categorías diferentes (1 a 40) que ha presentado la variable anterior, construimos tres grupos de profesores que se distribuyen de la siguiente manera: 59 llevan menos de 15 años en la profesión, 74 entre 16 y 25 años y hasta 99 docentes afirmaron estar ejerciendo hace más de 25 años.

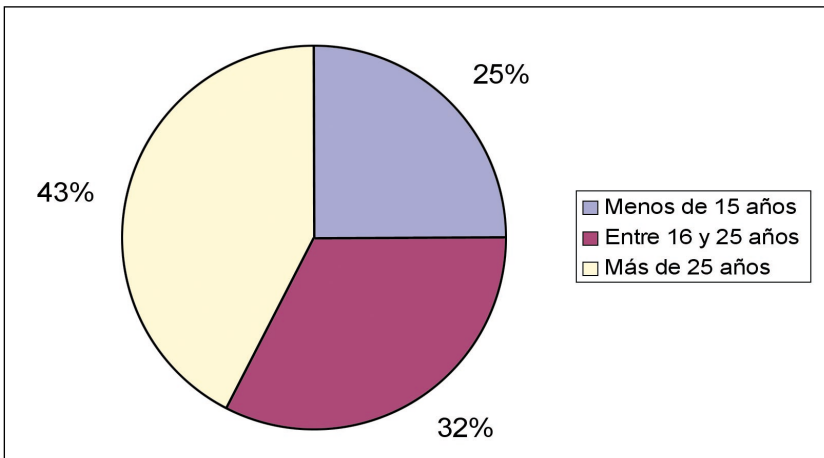


GRÁFICO 3.12. Distribución del profesorado por años de docencia



### AÑOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO

Los docentes llevan una media de (10.99) años en su centro actual, aunque hay que destacar que la mayor frecuencia (26) se presenta en los docentes con un solo año de antigüedad, lo que hace que la desviación típica se dispare hasta (8.58).

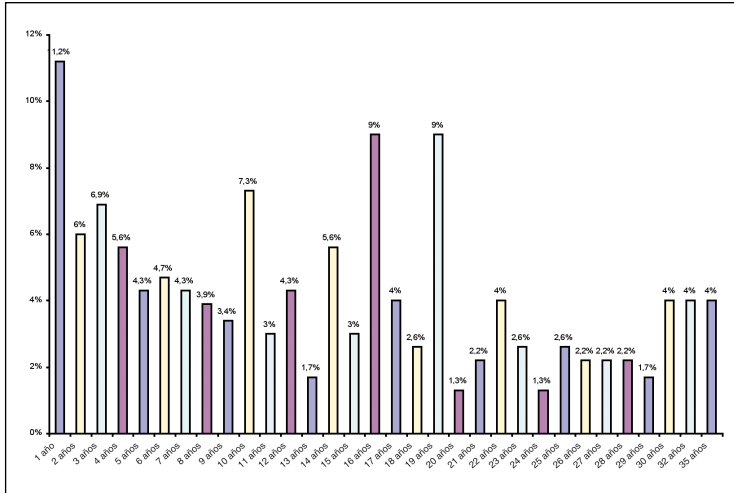


GRÁFICO 3.13. Distribución del profesorado por años de permanencia en el centro

La media de años trabajando en el centro aumenta para los funcionarios (11.78) y disminuye para los interinos (8.84), siendo, además, mayor en los centros privados (14.66) que en los públicos (7.90), con niveles de significación de (.021) para el primer caso y obteniéndose máxima significación (.000) en el segundo.

También es significativamente bajo (.045) el número medio de años en el centro en los profesores que imparten docencia en más de un ciclo (7.86) en comparación con sus compañeros del 1º, 3º y 2º ciclo, que presentan unas medias de (10.76), (11.97) y (12.37) años respectivamente.

Es máxima la significación (.000) cuando observamos que los profesores con menos de 15 años de docencia presentan una permanencia media en el centro de (4.69) años frente a los (11.88) y (14.08) años de los docentes de entre 16 y 25 años de docencia y de más de 25 años de docencia respectivamente.

En función de la especialidad, y con una significación tope de (.000), encontramos que los docentes generalistas presentan la mayor media de años en el centro (15.52), mucho mayor que la de los antiguos especialistas (9.55), generalistas y especialistas (8.86) y nuevos especialistas (6.40).

### 3.1.2 DATOS EN FUNCIÓN DE LAS VARIABLES

#### ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN INSTITUCIONAL DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS

##### A) Proceso de planificación

###### DETECCIÓN DE NECESIDADES POR DEMANDA DE CENTROS

Se ha observado una baja consideración del profesorado (2.87) respecto al hecho de que el Plan Anual de formación que elabora el C.P.R. sea revisado y modificado a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades de los centros y el profesorado.

Creemos que es debido a que el profesorado desconoce los niveles de revisión, planificación y temporalización que sobre el Plan Provincial realiza la red de formación, es decir, los asesores técnicos de la Unidad de Programas y el Equipo Pedagógico del C.P.R. Ello, unido a la insuficiente información recibida y al análisis que los profesores hacen sobre este documento, no les permite tener elementos suficientemente asumidos para decantarse por esta respuesta.

	$\bar{X}$	$\sigma$
El C.P.R. responde a las necesidades pedagógicas de los centros	3.17	.85
Responde a las necesidades de los centros y del profesorado	3.14	.81
El Plan Anual de formación es revisado y modificado de acuerdo a necesidades de los centros y el profesorado	2.87	.85

TABLA 1. Resultados en función de la detección de necesidades por demanda de centros

###### DETECCIÓN DE NECESIDADES POR DEMANDA INDIVIDUAL

Podemos considerar uniforme la valoración obtenida para las diversas cuestiones, no habiendo gran diferencia entre la opción más valorada (3.24) y la que menos (3.00).

Confirmamos que los profesores, a pesar del tiempo que este C.P.R. lleva funcionando, no tienen una información clara sobre cuál es el criterio que utiliza o debería utilizar a la hora de promover la formación y si en su momento responde a las verdaderas necesidades de este profesorado. Creemos que es debido a la insuficiente o no profunda detección de necesidades, unida a una estrategia participativa del profesorado a la hora de promover una actividad sobre la otra.

	$\bar{X}$	$\sigma$
La formación del C.P.R. responde a las necesidades del profesorado	3.24	.83
El Plan Anual y la Memoria final reflejan el trabajo del Equipo Pedagógico	3.19	.91
Es útil para el trabajo cotidiano de los profesores	3.13	.89
Responde a las necesidades del profesor	3.07	.89
Responde a las necesidades del alumnado	3.00	.93

TABLA 2. Resultados en función de la detección de necesidades por demanda individual

## B) Desarrollo de actividades

### DISEÑO Y DESARROLLO

Sobre el conocimiento previo que tenían los profesores en torno a las actividades organizadas por el C.P.R. hay mucha diferencia entre la información que poseían sobre el lugar donde se realiza la actividad (3.83) y la que manifiestan sobre los criterios organizativos del C.P.R. (3.13).

También hay que destacar dos diferencias fundamentales entre las actividades realizadas individualmente en el C.P.R. y las actividades de formación en centro. Las primeras presentan un grado de satisfacción menor a pesar de que son las últimas las que menos realizan, a la vista de su mayor grado de abstención (aproximadamente un tercio de los entrevistados no contesta estas cuestiones).

Los profesores conocen, en una mayoría, dónde se hacen las actividades formativas, pues sólo existe una institución donde se efectúa la Formación Permanente y, además, es donde envían las inscripciones para poder realizarla.

En cuanto al horario y condiciones de cómo y dónde se desarrollan las actividades, es justificada su incompleta información. Pues requiere tener bastante hábito por parte del profesorado a la hora de interpretar y hacer una lectura comprensiva de los dípticos, a veces abigarrados en su presentación y poco atractivos. Este tipo de información que envía el C.P.R. no ha evolucionado. Deberían de cuidar e incluso planificar con los profesores el diseño, la temporalización, el horario, el contenido, con el fin de poder ser más realista y operativo y cercano.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Conocimiento previo del lugar donde se realiza la actividad	3.83	.87
Satisfacción con las condiciones materiales en las actividades de formación en centro organizadas por el C.P.R.	3.54	.90
Satisfacción con el horario en las actividades de formación en centro organizadas por el C.P.R.	3.43	1.00
Satisfacción con el diseño de actividades de formación en centro organizadas por el C.P.R.	3.35	.87
Satisfacción con el diseño en las actividades realizadas individualmente en el C.P.R.	3.16	.80
Conocimiento previo de los criterios organizativos del C.P.R.	3.13	1.06
Satisfacción con el horario en las actividades realizadas individualmente en el C.P.R.	3.10	1.03
Satisfacción con las condiciones materiales en las actividades realizadas individualmente en el C.P.R.	3.07	.89

TABLA 3. Resultados en función del diseño y desarrollo

### CONSECUCIÓN DE OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

Destacar la menor valoración percibida (2.71) a la hora de evaluar si el C.P.R. da respuestas a las expectativas en torno a la actitud investigadora, frente al resto de expectativas que se muestran más cubiertas.

Las afirmaciones sobre mayor grado de satisfacción y de abstención siguen siendo válidas para las actividades de formación en centro.

A la hora de valorar los objetivos, actividades y contenidos y en qué medida han ido dando respuesta a las expectativas de autoestima, conocimientos, innovación e investigación educativa, siguen inclinándose hacia la preferencia de las realizadas en los centros educativos, actividades realizadas en su mayoría en los Centros de Primaria por haber encontrado una gran perfección y efectividad en su centro educativo y haber satisfecho las expectativas e intereses de mejora de los profesores.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Satisfacción con las expectativas de mejora del centro en las actividades de formación en centro	3.59	.78
Satisfacción con los contenidos desarrollados en la formación en centro	3.58	.79
Satisfacción con los contenidos desarrollados en las actividades realizadas individualmente en el C.P.R.	3.36	.79
Da respuesta a expectativas de desarrollo del currículo	3.33	.90
El Plan del C.P.R. favorece el desarrollo de la Reforma	3.30	.80
Conocimiento previo de los contenidos del programa de actividades	3.29	.83
Favorece la innovación educativa	3.27	.84
Da respuesta a expectativas de conocimientos teóricos	3.26	.94
Potencia la formación en centros	3.19	.83
Satisfacción con las expectativas personales en las actividades realizadas individualmente	3.19	.87
Potencia la descentralización de actividades	3.18	.86
Da respuesta a expectativas de estrategias de trabajo en equipo	3.18	.89
Da respuesta a expectativas de autoestima profesional	3.12	1.03
Da respuesta a expectativas de planificación de actividades	3.10	.90
Da respuesta a expectativas de metodología práctica	3.05	.90
Da respuesta a expectativas de actitud investigadora	2.71	.93

TABLA 4. Resultados en función de la consecución de objetivos, actividades y contenidos

### PROCESO DE PARTICIPACIÓN Y SELECCIÓN EN ACTIVIDADES

Las valoraciones de esta categoría se presentan similares (en torno a 3.50), siempre teniendo en cuenta que los aspectos tratados conjuntamente para las actividades individuales y de formación en centro presentan una mayor valoración para las últimas.

Siguen demostrando preferencias sobre su participación activa y es lógico que prefieran hacerlo en algo que conozcan y partiendo de sus propias necesidades; en este caso su centro, su aula. El profesorado de Educación Primaria demuestra un gran interés a la hora de participar en la planificación de la formación y ser protagonista de ella.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Satisfacción con su participación en las actividades de formación en centro	3.73	.80
Satisfacción con la participación activa del grupo en las actividades de formación en centro	3.70	.86
Satisfacción en las actividades realizadas individualmente	3.51	.78
Conocimiento previo de los requisitos de participación	3.41	.91

TABLA 5. Resultados en función de los procesos de participación y selección

### SEGUIMIENTO, EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

Las valoraciones que dio el profesorado en este asunto se muestran comprendidas en un estrecho margen (3.04 a 3.39), destacando que las diferencias mostradas entre los proyectos de formación en centro y las actividades individuales se suavizan en este apartado.

La satisfacción del profesorado sobre el material facilitado en cada una de las actividades, sobre el proceso metodológico desarrollado, encuentra su justificación en que es más fácil evaluar sobre aspectos que continuamente manejan y encuentran su utilidad y practicidad compartida por los compañeros de su centro.

El desconocimiento del proceso metodológico, la falta de implicación en el seguimiento y evaluación efectiva, repercute en esta opinión. Si después de realizarse la actividad se realizaran evaluaciones compartidas por el equipo implicado en la formación y que las conclusiones se utilizaran para corregir, consolidar, ampliar y diseñar itinerarios formativos, las implicaciones de los profesores serían más operativas.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Con el material entregado en las actividades de formación en centro	3.39	.86
Con la evaluación en las actividades de formación en centro	3.38	.79
Satisfacción con el material entregado en las actividades individuales	3.37	.93
Con la evaluación en las actividades individuales realizadas	3.27	.78
De los criterios de certificación	3.20	1.06
Oferta suficiente y adecuada al profesorado respecto a las áreas Curriculares	3.20	.89
Del seguimiento de la actividad	3.16	.98
El Documento de difusión contempla una oferta suficiente y adecuada al profesorado de mi ciclo	3.14	.94
Conocimiento previo de la metodología desarrollada	3.09	.97
De los criterios de evaluación	3.04	.97

TABLA 6. Resultados en función del seguimiento, evaluación y certificación de actividades

### C) Cauces de difusión

Con relación a la comunicación entre los centros y el C.P.R. observamos mucha diferencia entre la valoración que obtiene el hecho de que en el tablón de anuncios de la sala de profesores se disponga de la información que llega del C.P.R. (4.30) y la afirmación de que en el claustro del centro se comente sobre el Plan de Formación del C.P.R. (2.85).

Es muy significativo el que el profesorado tenga conocimiento sobre todas y cada una de las actividades de formación que realiza el C.P.R., pero se queda en su lectura desde el tablón de anuncios de la sala de profesores. No suele comentarse el Plan de Formación en el Claustro de Profesores y, de igual forma, el representante del C.P.R. en el centro, no informa de forma puntual y sistemática.

Un aspecto a tener en cuenta por su importancia y que, además, facilitaría la canalización y fluidez de la información que reciben los centros educativos, sería cuidar lo que tantas veces ha solicitado el Consejo del C.P.R. (como podemos comprobar en sus actas) y el Equipo Pedagógico; cuidar y potenciar la figura de los responsables o coordinadores del C.P.R. en los centros educativos. Cada una actúa de forma diferente por desconocer en su totalidad cuáles son sus funciones y responsabilidades.

Creemos que esto es un aspecto muy prioritario para que todo el profesorado de un mismo centro pudiese debatir y tomar decisiones sobre cuáles son las necesidades reales de formación y cuál sería la vía más operativa y efectiva para encontrar las soluciones, exponiéndolas y justificándolas desde el Equipo Pedagógico.

	$\bar{X}$	$\sigma$
En la sala de profesores se dispone de la información que llega del C.P.R.	4.30	.84
El representante del centro en el C.P.R. informa al claustro	3.32	1.28
Su centro informa de la necesidad de dicha formación	3.16	1.09
En el claustro de su centro se comenta sobre el Plan de Formación del C.P.R.	2.85	1.11

TABLA 7. Resultados en función del cauce de difusión

### ACTIVIDADES

A la hora de considerar cómo conocen la oferta de formación, encontramos que lo hacen mayormente por el díptico informativo que de cada actividad envía el C.P.R. (3.74) También lo hacen frecuentemente por la hoja informativa que envía el C P R. periódicamente (3.43), el cartel de actividades que envía el C.P.R. a principios de curso (3.38) y por el representante del centro en el C.P.R. (3.36).

Sin embargo, esta información apenas llega por información de los sindicatos (1.88), por llamada al centro de profesores de su ámbito (1.98) o por el periódico (2.02), siendo estas cuestiones, además, contestadas solamente por la mitad de los entrevistados, lo que no pasa con las anteriores.

Las comunicaciones con el C.P.R. no suelen utilizarse; se hace mediante la hoja informativa, que en plan recordatorio, están en los **tablones** y que una vez al mes suele enviarse a los centros educativos.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Por el díptico informativo que de cada actividad envía el C.P.R.	3.74	1.04
Por la hoja informativa que envía el C.P.R. periódicamente	3.43	1.23
Por el cartel de actividades que envía el C.P.R. a principios de curso	3.38	1.16
Por el representante de mi centro en el C.P.R.	3.36	1.36
Cocimiento del Plan Anual de formación	3.29	1.21
Conocimiento de la oferta de Formación Permanente del Profesorado recogida en el Plan Provincial de Formación	3.23	1.14
Consultando el Plan Provincial que llega al centro	2.96	1.29
Por comentarios de compañeros	2.86	.99
Por el periódico	2.02	1.09
Llamando al centro de profesores de mí ámbito	1.98	1.16
Por información de sindicatos	1.88	1.07

TABLA 8. Resultados en función de las actividades

## MATERIALES ELABORADOS

Respecto a las estrategias de difusión de los materiales elaborados, el profesorado muestra en general una valoración baja, sobre todo el conocimiento de las publicaciones de materiales curriculares que hace el C.P.R. (2.10) y del uso que hace el C.P.R. de los materiales elaborados por los profesores en las actividades de formación (2.14).

Además del grado de satisfacción con los materiales elaborados durante las actividades realizadas individualmente (3.32) y las actividades de formación en centro (3.51), también es relativamente bien valorado (2.79) el hecho de que el C.P.R. establezca cauces de comunicación para la difusión de experiencias y sugerencias más valiosas de los profesores.

La opinión negativa respecto al tema de materiales elaborados por los grupos de trabajo, seminarios y cursos es común no sólo por el profesorado, es y ha sido la asignatura pendiente que este C.P.R. ha tenido siempre.

Podemos comprobar como de forma reiterativa, en las actas redactadas sobre las reuniones del Equipo Pedagógico y del Consejo se demanda la solución de este problema que aún no se ha solucionado.

Una vez terminadas las actividades, ante la falta de presupuesto y equipo asignado para evaluar el material elaborado, no se han dado difusión a ellos. En las jornadas realizadas al final del curso entre los profesores, a veces intercambian experiencias.

El profesorado siempre ha evaluado positivamente la utilidad y satisfacción de los materiales que se han elaborado, tanto de forma individual como por el equipo de un centro educativo.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Satisfacción con los materiales elaborados durante las actividades de formación en centro	3.51	.86
Satisfacción con los materiales elaborados durante las actividades realizadas individualmente en el C.P.R.	3.32	.88
El C.P.R. establece cauces de comunicación para la difusión de experiencias y sugerencias más valiosas de los profesores	2.79	.96
Conozco las innovaciones realizadas por compañeros o centros	2.55	.97
Conozco los materiales elaborados por los profesores en las actividades de formación	2.14	.99
Conozco las publicaciones que hace el C.P.R.	2.10	.94

TABLA 9. Resultados en función de los materiales elaborados



## D) Asesoramiento

Las valoraciones son similares con relación a la atención prestada por el C.P.R. tanto en las actividades realizadas individualmente (3.59) como en las actividades de formación en centro (3.54). Lo mismo sucede con las tareas de coordinación/dirección (3.45 y 3.46 respectivamente).

A partir de 1985 la línea institucional de formación del profesorado se centra en el C.P.R., concebido para un acercamiento al profesorado en su zona de trabajo, para facilitar la formación y como centro de apoyo y recursos; y al mismo tiempo promueve y facilita el trabajo en grupo, internivelar e interdisciplinar. Además, esto resulta fundamental si se tiene en cuenta que el eje de la política de formación debe ser el desarrollo y la renovación del *currículum*.

Por otra parte, la actuación de los asesores es medianamente valorada por parte del profesorado. La afirmación de que se dirigen a los ciclos y demás grupos de profesores (1.93) no es muy valorada, al igual que hacen a la hora de evaluar si visitan los centros educativos (2.01).

La propia evolución de la figura del asesor, sin poca estabilidad en el cargo, ha impedido que se consolide las relaciones con los centros. Eso, unido al exceso de actividades, unas impuestas, otras planificadas desde cada asesoría, no ha favorecido la atención a los centros de forma puntual y continua.

El individualismo detectado en cuanto a la función de asesorar, se ve reflejado en las opiniones de los profesores, que demandan una atención por parte del C.P.R. mas centrada en el equipo docente y no en personas individualizadas.

También se muestran ligeramente más críticos con la actuación del asesor responsable durante los proyectos de formación en centro, sobre todo cuando valoran el hecho de que se dirija preferentemente a profesores que poseen un carácter individualista (2.46). Estas cuestiones, además, son las que más abstención despiertan en esta categoría (aproximadamente un tercio del total).

La valoración que se hace, más positiva sobre la actuación del asesor en las actividades de carácter individualizado sobre las de formación en centro, se justifica por que es más fácil comunicarse con una persona que con un colectivo más numeroso; pues las estrategias adoptadas están en función de las modalidades. Aunque valoran positivamente la actuación del asesor a la hora de coordinar y dirigir actividades y, sobre todo, las actividades de formación en centro y las iniciativas que continuamente asumen a la hora de ayudar a los profesores.

Dentro de la mayor valoración que recibe el asesor responsable en las actividades realizadas de forma individual, cabe destacar la valoración que les merece el hecho de que el asesor haya mantenido una posición cercana a los asistentes (3.53).

	$\bar{X}$	$\sigma$
Satisfacción con la atención prestada por el C.P.R. durante las actividades realizadas de forma individual	3.59	.82
Con la atención prestada por el C.P.R. durante las actividades de formación en centro	3.54	.89
El asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes	3.53	.91
Con las tareas de coordinación/dirección durante las actividades de formación en centro	3.46	.88
Con las tareas de coordinación/dirección durante las actividades realizadas de forma individual en el C.P.R.	3.45	.80
El asesor ha solucionado problemas de organización de materiales y recursos	3.36	.93
El asesor ha tomado iniciativas	3.33	.95
El asesor ha atendido las demandas razonadas	3.31	.85
El asesor ha aportado experiencias	3.28	1.04
La actuación del asesor se ha centrado en los contenidos	3.25	.85
El asesor permite a los centros capacitarse para ser autónomos	3.19	.84
El asesor ha ofrecido ayuda directa para su autoformación	3.18	1.03
El asesor ha facilitado reflexión interna	3.16	1.01
Ante problemas del centro o del profesorado el C.P.R. ofrece ayuda, soluciones y materiales	3.15	.97
La intervención es colaborativa	3.07	.88
La ayuda del asesor facilita dinámicas de trabajo	3.04	.89
El asesor define la necesidad y ofrece las soluciones en función de su experiencia	2.97	.90
El asesor trabaja para encontrar soluciones y elaborar materiales que respondan a sus necesidades	2.94	.85
El asesor se dirige a profesores individualistas	2.46	1.01
Atienden preferentemente las demandas del profesorado en el ámbito particular	2.42	1.21
Los asesores del C.P.R. visitan los centros educativos	2.01	1.01
Los asesores del C.P.R. se dirigen a los ciclos y demás grupos	1.93	.93

TABLA 10. Resultados en función del asesoramiento

### E) Vías de acceso a los recursos

Sobre la facilidad que encuentran los docentes para el uso de los recursos del C.P.R. hemos de observar que las valoraciones obtenidas en general son medianas, oscilando entre la búsqueda de información (3.40) y la utilización de la reprografía (2.78) que es la menos valorada quizá porque un 44% de los docentes ni siquiera respondieron.

La manera de acceder a estos recursos refleja que lo hacen preferentemente por visita personal (3.12) mientras que la llamada telefónica (2.10) es la forma menos utilizada, observándose una mayor variabilidad en estas valoraciones.

Los recursos utilizados se centran principalmente en solicitar asesoramiento en temas puntuales y requiriendo información de aspectos burocráticos y de materiales de apoyo al aula como técnica de animación a la lectura.

En cuanto a la reprografía no ha sido habitual que ningún profesor acuda al C.P.R. para hacer fotocopias.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Información	3.40	1.05
Asesoramiento	3.19	.99
Secretaría	3.15	1.03
Por visita personal	3.12	1.28
Medios audiovisuales	2.94	1.20
Medios informáticos	2.87	1.16
Biblioteca	2.85	1.11
Reprografía	2.78	1.08
Por compañeros	2.77	1.23
Por solicitud previa, por escrito	2.43	1.42
Por llamada telefónica	2.10	1.18

TABLA 11. Resultados en función de las vías de acceso a los recursos

## ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL CENTRO DE PROFESORES Y RECURSOS

Una vez que hemos estudiado a fondo las variables identificativas, el resto de ellas se han dividido en 3 categorías, cada una de las cuales también han sido divididas, a su vez en otras, con el objeto de formar grupos homogéneos de variables que estén unidas por una temática similar, de parecidos contenidos.

De este modo, las 3 grandes categorías consideradas coinciden con los siguientes 3 capítulos que vamos a desarrollar a continuación. También hemos de reseñar que los

resultados que veremos a continuación son meramente descriptivos, dejando el análisis secundario para capítulos posteriores.

### A) Participación en actividades

El profesorado fue preguntado por el número de actividades realizadas durante los últimos 5 años, valorando de la siguiente forma: 1 (ninguna), 2 (de 1 a 3), 3 (de 4 a 6), 4 (de 7 a 10) y 5 (más de 10).

En vista de los resultados, hay que destacar que las actividades más realizadas son los cursos (2.97) mientras que los proyectos de innovación (1.41) y los congresos (1.35) han sido las actividades de formación que menos frecuencia de participación presentaron.

Los profesores, en su mayoría, son conscientes de que necesitan formarse para poder desarrollarse profesionalmente, obtener una formación acorde con los procesos de cambio, y que le dé respuesta a nuevas exigencias sociales en el terreno de los contenidos científicos y culturales, como en las nuevas formas didácticas. Sus motivaciones están en el orden de buscar una formación que les conduzca a poder ser un profesor con un alto grado de reflexión sobre su práctica personal (en primer lugar), apoyado en un conocimiento científico y didáctico que pueda paliar su carencia de la formación inicial.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Cursos	2.97	1.22
Grupos de trabajo	2.19	.92
Proyectos de formación en centro	2.02	.94
Jornadas	1.91	1.09
Seminarios	1.80	.92
Proyectos de innovación	1.41	.72
Congresos	1.35	.68

TABLA 12. Resultados en función de la participación en actividades

### B) Motivación

Cada profesor señaló, entre 21 posibles causas consideradas, el número de ellas que le pareció conveniente, obteniéndose una media de (5.37) motivos elegidos por docente.

Así, los motivos más frecuentemente nombrados como causa de participación, en dicha formación, han sido tanto una mejora en el desempeño de la tarea docente como una actualización didáctica, señalados por un 81% y 78% de los entrevistados respectivamente.

Dentro de las razones menos seleccionadas por el profesorado, hemos de destacar que sólo una persona (0.4%) admitió sugerencias del servicio de inspección y que apenas un 3% lo hacen para llenar su tiempo de ocio.

Según definen, no les interesa su promoción profesional, pues este profesorado, en su mayoría está estable y, a pesar de toda la formación que reciban, no les va a permitir su promoción, pues la Administración sólo tiene en cuenta los años de servicio a la hora de “promocionar” en su puesto docente.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Una mejora en el desempeño de la tarea docente	184	81
Una actualización didáctica	178	78
Una reflexión personal sobre mi propia práctica profesional	110	49
Incorporación del centro a un proyecto de formación	79	35
Ser actividades atractivas	78	34
Incrementar el currículo personal	76	34
Un análisis y reflexión con mis compañeros	72	32
Considerar la formación como un derecho	61	27
Una necesidad del centro	59	26
Una actualización científica	58	26
Considerar la formación como una obligación	58	26
Por promoción profesional	47	21
Realización en mi localidad de residencia	34	15
Una carencia en formación inicial	33	15
Necesitar la especialización	26	12
Decisión del Claustro	25	11
El prestigio de los ponentes	13	6
Decisión del equipo de ciclo	11	5
Llenar el tiempo de ocio	7	3
Por recomendación de la Institución organizadora	7	3
Sugerencia del servicio de inspección	1	0.4
<b>Total motivos</b>	<b>5.37</b>	<b>2.73</b>

**TABLA 13. Resultados en función de la motivación**

### C) Valoración de la formación recibida

Se trataba en este caso de que el profesorado valorara la importancia de diversos aspectos en la preparación profesional, obteniéndose que, por encima de todo, la experiencia laboral en el ámbito escolar (4.60) es lo más importante para ellos.

La opción menos valorada la encontramos cuando dicha experiencia laboral se sitúa en ámbitos no escolares (2.92), aunque hay que destacar que hasta un 27% de los docentes dejaron sin valorar esta cuestión, probablemente porque no han disfrutado de este tipo de experiencias.

Finalmente, y de acuerdo con los objetivos del estudio, conviene señalar que la Formación Permanente realizada a lo largo de su trayectoria profesional (3.74) presenta una notable valoración, aunque a cierta distancia del aspecto más valorado.

Es lógico que tengan en alta estima su propia experiencia, aunque en pocas ocasiones la hayan podido contrastar.

Es posible que las actividades de formación realizadas no tuvieran en consideración los suficientes elementos didácticos que les permitieran poner en práctica en el aula, es decir, reflexionar desde la acción y en la acción y así poder evaluar su propia actividad como docente.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Experiencia laboral en el ámbito escolar	4.60	.75
La reflexión crítica sobre el trabajo profesional	4.14	.75
La Formación Permanente	3.74	.91
Otros estudios realizados	3.61	.89
La formación inicial	3.31	.96
Experiencia laboral en ámbitos no escolares	2.92	1.21

TABLA 14. Resultados en función de la valoración de la formación recibida

### D) Dificultades de acceso a la formación

Intentamos en esta ocasión medir el grado de dificultad que han tenido los docentes para acceder a las diferentes actividades de formación, observando que el hecho de que las actividades no se desarrollen en horario lectivo (3.13) es lo que más molesta a dicho colectivo.

Por el contrario, las menores retenciones se muestran en lo referente al abono de los desplazamientos (2.12) o a que las actividades se desarrollen en el centro de formación (2.17).

El deseo de realizar las actividades de formación en horario lectivo es comprensible, hoy día son muchas las funciones burocráticas que hace el profesor;

ello, unido a que gran número de profesores tienen que desplazarse hasta su lugar de destino, les supone un cierto inconveniente.

El motivo de que prefieran hacer su formación en el propio centro es muy lógico, estaría más de acuerdo con sus necesidades, concibiendo la formación como una parte de su actividad profesional, ligada a una labor de innovación educativa en el marco del centro docente. El trabajo en equipo en un mismo centro les va a favorecer el crecimiento profesional, y el desbloqueo de las condiciones que a veces entorpecen el desarrollo de todo lo que conviven con ellos. La meta de todo profesor debe ser mejorar la institución escolar.

Pensamos que para que exista un desarrollo profesional basado en el centro, debe estar implicado todo él en su conjunto y la totalidad del profesorado.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Que no se desarrollen en horario lectivo	3.13	1.48
La fecha de realización	3.05	1.28
La duración de la actividad	3.01	1.32
La distancia al centro de formación	2.53	1.54
El desconocimiento de la oferta de formación	2.45	1.23
El que las actividades se desarrollen en el centro de formación	2.17	1.26
El que no se abonen los desplazamientos	2.12	1.36

TABLA 15. Resultados en función de las dificultades de acceso a la formación

### E) Preferencias

Sobre el interés despertado por las diferentes actividades de formación, el profesorado mostró una mayor disposición (3.75) a la lectura personal de libros, revistas y documentos especializados relacionados con su actividad profesional.

Los proyectos de investigación (2.75) han sido los menos valorados por los docentes, destacando también en este aspecto la menor disposición que muestran los profesores hacia los cursos reconocidos de formación a distancia (2.84).

Queremos destacar el hecho de que sólo un 63% de los profesores sondeados respondió a esta cuestión cuando hablamos de proyectos de innovación, bajando aún más este porcentaje al considerar la presentación de experiencias (61%) y en la actividad menos valorada, los proyectos de investigación (53%), por lo que debemos considerar menor el número de profesores que han participado en ellas.

Comprendemos que los profesores encuestados no sientan preferencia por los proyectos de investigación e innovación. Un número escaso de ellos ha participado en esta actividad formativa, bien por desconocimiento de su estructura, bien por información insuficiente o poco clara por parte del C.P.R. o por ser una actividad que

requiere una implicación diferente a la cultura formativa a la que ellos están acostumbrados.

Es comprensible que se decanten por la realización de cursos sobre otra modalidad presentada, pues su participación es más pasiva y de corta duración, obteniéndose de forma más rápida y con menos esfuerzos la certificación; aunque muchas veces no de respuesta a lo que necesitan.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Lectura personal de material especializado	3.75	.99
Proyectos de formación en centro	3.50	.94
Elaboración de materiales curriculares	3.42	1.07
Cursos de especialización	3.40	1.16
Grupos de trabajo y seminarios	3.30	.95
Presentación de experiencias	3.29	1.09
Cursos, jornadas, congresos de tipo presencial	3.28	.94
Proyectos de innovación	3.11	1.19
Cursos reconocidos de formación a distancia (UNED u otras)	2.84	1.29
Participación en proyectos de investigación	2.75	1.13

TABLA 16. Resultados en función de las preferencias

## F) Alternativas

### INTERESES FUTUROS DE PARTICIPACIÓN

Ante un nuevo diseño de Formación Permanente, los docentes valoraron el interés que tendría su participación en las diversas actividades.

Cabe destacar que la actividad que resulta menos interesante son los congresos (2.83) mientras que, en el otro lado de la balanza, los profesores se sienten muy ilusionados con los proyectos de formación en centro (3.83) y proponen realizar más análisis sobre actualización didáctica (3.89).

Siguen deseando, en primer lugar, la preferencia para posibles actuaciones formativas, como los proyectos de formación en centro, por ser este el lugar donde se integran los distintos sectores que configuran la comunidad educativa. Siempre se ha considerado desde la Administración como muy positiva, pues es una vía de formación que ha despertado gran interés en los centros docentes, y el profesorado ha manifestado buena disposición hacia ella, por el lugar preferente para el cambio.

Además, al dirigirse al centro, proporciona a los profesores la posibilidad de planificar, desarrollar y evaluar su propio proceso de formación, integrando así la Formación Permanente y la práctica profesional, la innovación educativa y la reflexión sobre la práctica.



Otra opción, aunque no con tanta ilusión, es la de actividades que requieran actualizarse en aspectos didácticos y justifica su interés por la inmediata incidencia que tienen en el aula y en la previsible repercusión a medio plazo en el centro educativo. Su carácter práctico les ayudará a conocer nuevas técnicas, experiencias y métodos didácticos concretos; impulsando siempre que sea posible, aquellos que conlleven una investigación didáctica aplicable a la práctica docente.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Análisis sobre actualización didáctica	3.89	.88
Proyectos de formación en centro	3.83	.97
Análisis y reflexión de sus compañeros sobre su práctica profesional	3.66	1.16
Grupos de trabajo	3.51	.99
Proyectos de innovación	3.51	1.08
Cursos presenciales	3.41	1.01
Cursos a distancia: Internet	3.35	1.34
Análisis sobre actualización científica	3.24	1.02
Participación en proyectos de investigación	3.23	1.12
Seminarios	3.12	.97
Jornadas	3.07	.99
Congresos	2.83	1.11

TABLA 17. Resultados en función de los intereses futuros de participación

### SUGERENCIAS

Los siguientes aspectos fueron valorados por el profesorado mediante respuestas abiertas, es decir, no estaban marcadas las diferentes opciones de respuesta sino que era el propio profesor quien elaboraba su respuesta personal.

Después de ordenar las respuestas en categorías ofrecemos los resultados, aunque condicionados por la baja frecuencia presentada (en más de una ocasión superior al 50%), probablemente porque les resultó más incómodo escribir una frase entera que marcar valores con simples cruces.

#### *Número de participantes por actividad*

Casi la mitad de las respuestas (44%) indican que debe ser un número entre 11 y 20, siendo pocos (2%) los que prefieren más de 30 personas por actividad.

Los profesores tienen preferencia por hacer la formación en grupos reducidos, es comprensible, pues la Educación Primaria, al ser una etapa muy amplia (seis niveles) y diversificada, requiere un tratamiento de las necesidades del profesorado muy cercano, y sobre todo dada a su heterogeneidad, realizarse en pequeños grupos. Así el tema

podrá analizarse con mayor profundidad y la formación realizada será más significativa.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
1 a 10	13	5.6	9.4
11 a 20	60	25.9	43.5
21 a 30	26	11.2	18.8
31 a 40	3	1.3	2.2
Reducidos	24	10.3	17.4
Otros	12	5.2	8.7
Perdidos	94	40.5	

**TABLA 18. Resultados en función del número de participantes por actividad**

### *Criterios de selección de participantes*

Destacar que, aunque están repartidas las opiniones, casi un tercio (31%) de los profesores prefiere que la selección se haga por especialidad del profesor.

La respuesta que dan los profesores refuerza la aportación que hemos realizado con anterioridad. Afirman que el C.P.R., a la hora de seleccionar al profesorado, tuvo en cuenta su especialidad, ello va a permitir poder intercambiar experiencias, debatir sobre creencias y opiniones y, sobre todo, centrarse en la misma problemática.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
Por especialidad del profesor	33	14.2	30.8
Por interés personal	14	6.0	13.1
Por orden de inscripción	13	5.6	12.1
Por necesidad del centro	10	4.3	9.3
Sin criterio	10	4.3	9.3
Para públicos y privados indistintamente	8	3.4	7.5
Por antigüedad	6	2.6	5.6
Otros	6	2.6	5.6
Por ciclos	4	1.7	3.7
Para los menos formados	3	1.3	2.8
Perdidos	125	53.9	

**TABLA 19. Resultados en función de los criterios de selección de participantes**

### ***Criterios sobre tipos de actividades***

La opinión más generalizada (38%) es que las actividades deben ser sobre todo prácticas.

Sus preferencias sobre las actividades que son demandadas por el profesorado para un futuro son de tipo práctico, aquellas que les puedan facilitar su trabajo en el aula, que les ayude en las necesidades diarias y dé respuesta a situaciones problemáticas.

Esta preferencia podría tenerse en cuenta a la hora de planificar la Formación Permanente. Sería necesario comenzar por reflexionar sobre lo que se hace en las escuelas, sobre la acción, con el fin de hacer profesionales reflexivos, que aprendan a conectar la teoría con esa práctica en base al análisis y reflexión; buscando teorías que les permita comprender los problemas. Si el profesor es capaz de reflexionar sobre lo que está haciendo o hacen sus compañeros, a la hora de tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje les será de más utilidad.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
Prácticas	35	15.1	37.6
Según necesidades y peticiones del profesorado	15	6.5	16.1
Otros	14	6.0	15.1
Según especialidad	12	5.2	12.9
Todo tipo de actividades	6	2.6	6.5
Nuevas tecnologías	6	2.6	6.5
Innovación/investigación/acción	5	2.2	5.4
Perdidos	139	59.9	

**TABLA 20. Resultados en función de los criterios sobre tipos de actividades**

### ***Horarios***

La mayoría (51%) se muestra favorable a que las actividades se desarrollen en horario no lectivo, aunque el número de los que piensan que debe ser en horario lectivo (36%) es también importante.

La diferencia no sustancial en cuanto a la preferencia de realizar la formación en horario lectivo, o no, se decanta hacia la realización por la tarde, suponemos que la causa viene definida por tener jornada continuada, sin olvidar que un número de profesores prefiere que la formación se realice por la mañana, es decir, en jornada escolar.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
En horario no lectivo (tardes)	68	29.3	51.1
En horario lectivo (mañanas)	48	20.7	36.1
Otros	17	7.3	12.8
Perdidos	99	42.7	

TABLA 21. **Resultados en función de los horarios*****Lugar de realización***

Por los menos la mitad (51%) admite preferir su centro como lugar para realizar las actividades.

Seguimos encontrando una gran coherencia en las respuestas, prefieren hacer la formación que en sus centros docentes, con una gran diferencia frente a otras opciones.

Esta preferencia del profesorado es muy significativa y el Centro de Profesores debía de tenerla en cuenta al planificar su formación. Es una opción que está en la línea que en su día vino propuesta por el Plan Marco y que analizando los diferentes Planes de Formación, año tras año, no se han dado respuestas suficientes en la medida que se requería y demandaba.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
En el centro	65	28.0	50.8
En el C.P.R.	26	11.2	20.3
En el lugar de residencia	20	8.6	15.6
Otros	17	7.3	13.3
Perdidos	104	44.8	

TABLA 22. **Resultados en función del lugar de realización*****Ayudas económicas a los desplazamientos***

En este caso, la mayoría se decanta por pedir dichas ayudas (59%) mientras que sólo unos pocos profesores (6%) se muestran abiertamente en contra.

El motivo por el que algunos profesores solicitan ayudas económicas en sus desplazamientos a la hora de asistir a las actividades, suponemos que serán respuestas de los profesores que residen en la zona rural o que posiblemente, en su pensamiento, quieren equiparar a la Administración a una empresa que, para reciclar al personal, les abonan por el tiempo complementario al trabajo y porque va a repercutir en el buen funcionamiento de la misma.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
Sí	59	25.4	59.0
A veces son necesarias	35	15.1	35.0
No	6	2.6	6.0
Perdidos	132	56.9	

TABLA 23. Resultados en función de las ayudas económicas a los desplazamientos

***Institución organizadora***

Es el C.P.R. en esta ocasión la opción preferida por el profesorado, siendo señalada por más de una tercera parte del colectivo (38%).

El C.P.R. es la institución preferida por los profesores como la que debe de asumir la responsabilidad de organizar la Formación Permanente. Mientras que valoran de forma menos positiva a la Facultad de Formación del Profesorado. La justificación creemos que viene dada por la falta de costumbre de que la Universidad tenga de forma habitual formación para maestros en activo.

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% válido</b>
C.P.R.	25	10.8	37.3
Otros	13	5.6	19.4
Centro	12	5.2	17.9
M.E.C. / Consejería de educación	9	3.9	13.4
Facultad de Formación del Profesorado	8	3.4	11.9
Perdidos	165	71.1	

TABLA 24. Resultados en función de la institución organizadora

**ANÁLISIS DE LA INCIDENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL****A) Principios****EPISTEMOLÓGICOS**

Son altas las valoraciones presentadas en esta categoría, aunque quedan pequeñas ante la buena opinión que mostró el profesorado para las creencias de todo tipo consideradas.

En los datos que a continuación presentamos es posible que aparezca un sesgo por las expectativas del propio cuestionario, por lo cual debemos ver los datos con relatividad.

El profesor domina mas los aspectos epistemológicos, por ello, a la hora de tenerlos en cuenta, valora más positivamente el conocimiento científico de la materia; siendo un tema que a todo profesor le ha preocupado siempre. Ello les va a permitir poder separar los conocimientos esenciales de los secundarios y a buscar su estructura interna.

	$\bar{X}$	$\sigma$
A la hora de planificar la docencia debo tener en cuenta aspectos epistemológicos	3.89	.75
Durante mi formación he profundizado en aspectos epistemológicos	3.65	.83

TABLA 25. Resultados en función de los principios y creencias epistemológicas

**PSICOLÓGICOS**

El grado de acuerdo con estos principios mostrado por el profesorado no lo habíamos visto anteriormente, con casi todas las cuestiones valoradas por encima de (4.5).

El motivo de esta valoración del tercer punto que destaca sobre los demás nos hace suponer que en estos momentos el profesorado es consciente de que hay que tener en cuenta la diversidad de los alumnos a la hora de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como la necesidad de organizar los parámetros flexibles en el aula. Este análisis psicológico aporta informaciones relativas a los factores que intervienen en el desarrollo del alumno, ayudando de este modo a planificar la acción pedagógica.

Los profesores son conscientes de la importancia que tiene el tratamiento diverso de los alumnos, ello les va a permitir comprender que los aprendizajes también son diversos.

	$\bar{X}$	$\sigma$
El profesor debe tener en cuenta la diversidad del alumno y los procesos de aprendizaje diferenciales en función de los aspectos psicológicos, culturales y sociales	4.66	.54
Ser un profesor abierto y reflexivo que ayude a los alumnos a resolver situaciones problemáticas	4.65	.54
Es necesario poseer un conocimiento sobre el niño, la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje	4.59	.56
Conozco los fundamentos psicopedagógicos y científicos	4.18	.67

TABLA 26. Resultados en función de los principios y creencias psicológicas

**SOCIOLÓGICOS**

Dentro de las buenas valoraciones generales, los profesores consideran positivamente la importancia de tener presente los aspectos sociológicos del entorno

escolar (4.40). La creencia menos apoyada, en este caso, es que el medio social del que procedan los alumnos (rural, urbano) exige una enseñanza semejante (3.53).

También tienen en cuenta, la necesidad de tener presente los aspectos sociológicos del entorno escolar y que el análisis del contexto les va a permitir determinar las formas culturales, cuya asimilación es necesaria para que el alumno sea miembro activo de la sociedad y agente de creación cultural.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Tener presente los aspectos sociológicos del entorno escolar	4.40	.62
Es necesario un conocimiento comprensivo y crítico del entorno educativo social	4.35	.63
Conviene que algunas personas colaboren en clase	3.64	1.05
El medio (rural, urbano) exige una enseñanza semejante	3.53	1.03

TABLA 27. Resultados en función de los principios y creencias sociológicas

### PEDAGÓGICOS

Estos aspectos mantienen la tendencia mostrada por las anteriores categorías, es decir, todas las cuestiones planteadas presentan un alto grado de acuerdo (todas las valoraciones son superiores a 4).

El motivo de que este apartado, al igual que los anteriores, registre una valoración tan alta, nos hace pensar que, evidentemente, los profesores sometidos a esta investigación tienen asumidas las fuentes en las que se basa el *currículum* que les va a permitir ejecutar un plan de acción a seguir en la educación escolar. Es evidente que han adquirido los principios básicos para incidir en un cambio de su desarrollo profesional.

	$\bar{X}$	$\sigma$
El principio de que los alumnos "aprenden a aprender"	4.32	.72
El planteamiento metodológico basado en aprendizajes significativos	4.24	.74
Tener nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo me permite racionalizar mis acciones como profesor	4.11	.79
Conocer una materia no es sinónimo de saber enseñar	4.01	1.24

TABLA 28. Resultados en función de los principios y creencias pedagógicas

### B) Práctica docente individual

Preguntamos si la Formación Permanente había producido cambios en su estilo habitual y ofrecimos sólo 3 posibles respuestas: 1 (no ha alterado mi estilo), 2 (apenas he cambiado mi estilo) y 3 (están suponiendo un cambio sustancial).

Es difícil evaluarse uno mismo; la ilusión de mejorar en la práctica es continua, y se adquiere de forma sistemática.

Igual hicimos al preguntar si estaban satisfechos con su práctica profesional antes de participar en las actividades de Formación Permanente, ofreciendo como posibilidad de respuesta: 1 (no me encontraba satisfecho), 2 (no estaba del todo satisfecho) y 3 (estaba muy satisfecho).

Considerando el cambio en el sistema de valoración, los resultados obtenidos muestran que la Formación Permanente produce **ciertos cambios** en el estilo habitual (2.17) y que los docentes se sienten mayoritariamente satisfechos ya antes de participar en dicha formación (2.55).

Reconocen la importancia que la formación promovida por el C.P.R. ha incidido en su actividad profesional, aunque consideran, muchos de ellos, que ya se encontraban satisfechos antes de participar en la formación; reconocen que siempre se produce un cambio, bien **sea a la hora de trabajar en equipo**, o de **organización del aula**; pues el hecho de estar en contacto con compañeros, intercambiar ideas, ciencias y actitudes, siempre nos hace, de alguna forma, **modificar nuestros pensamientos**.

	$\bar{X}$	$\sigma$
La Formación Permanente promovida por el C.P.R. incide en la actividad profesional	3.09	.95
Satisfacción por participar en las actividades	2.55	.54
Cambios producidos debidos a la Formación Permanente	2.17	.63

TABLA 29. Resultados en función de la práctica docente individual

### ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

En esta categoría se mantiene la buena valoración general del profesorado, siempre con valoraciones por encima de (4.) Esta tendencia se mantendrá para el resto de las categorías relacionadas con la práctica docente habitual.

Existen pocos profesores que reconocen si en algún momento no organizan los contenidos o los imparten en clase de forma adecuada. Eso impide, por lo general, el que sean conscientes de que el desarrollo profesional es algo que no termina nunca y que hay que realizar itinerarios formativos para que esto se potencie.

	$\bar{X}$	$\sigma$
La programación la realizo partiendo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del P.C. de ciclo	4.25	.74
Incorporo los temas transversales en las áreas	4.24	.77
Organización equitativa, vertiente conceptual, procedimental y actitudinal	4.00	.68

TABLA 30. Resultados en función de la organización de contenidos



### CRITERIOS METODOLÓGICOS

Vamos a reseñar aquí una cuestión que, teniendo buena valoración, no alcanza el 4: la organización de la clase según las exigencias de los contenidos para favorecer el aprendizaje de los alumnos (3.87).

Es un problema que preocupa al profesor de Educación Primaria: tener criterios claros sobre el cómo debería realizar la organización de la clase y los agrupamientos flexibles para fomentar las capacidades creativas de los alumnos. Esto viene dado por la falta de actividades formativas donde la didáctica sea el núcleo central de la formación. De ahí, que en preguntas anteriores del cuestionario, sientan la necesidad de conocer y dominar aspectos prácticos y no teóricos.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Fomento el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico	4.32	.69
Ayudo a que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de una tarea	4.23	.65
Establezco relaciones explícitas en clase entre lo que enseño y cómo lo enseño	4.03	.60
Organizo la clase según los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos	3.87	.80

TABLA 31. Resultados en función de los criterios metodológicos

### RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

El profesorado sigue mostrando un alto grado de acuerdo con las cuestiones planteadas sobre este asunto.

El profesor de Educación Primaria al estar acostumbrado a realizar trabajos de coordinación y haber participado de forma asidua en actividades de formación, acepta cualquier criterio que un compañero pueda facilitarle. Por ello, a la hora de elegir una modalidad formativa, se inclinan por organizarse en forma de seminarios y grupos de trabajo, pues les permite conocer opciones de forma compartida e intercambiar materiales curriculares previamente elaborados.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Acepto los criterios establecidos con mis compañeros para la utilización de los materiales, espacios, etc.	4.44	.62
Elaboro materiales curriculares innovadores	3.85	.80

TABLA 32. Resultados en función de los recursos y materiales curriculares

### TRABAJO EN EQUIPO

Buenas valoraciones en consonancia con lo que venimos explicando, siendo la cuestión ligeramente menos valorada (3.80) que el trabajo en equipo les ayude a

investigar sobre su práctica. Creemos que en los centros educativos no es habitual que los profesores supervisen de forma compartida las actuaciones de sus compañeros, con el fin de enriquecerse e investigar sobre la práctica. Los profesores de Educación Primaria no son partidarios de que este método ayude a investigar sobre su práctica.

Esta valoración tan alta nos confirma el planteamiento expuesto en el apartado anterior. Al principio, el profesorado demandaba formación sobre el cómo trabajar en equipo pues necesitaba el conocimiento de esta estrategia para elaborar los Proyectos Curriculares y Educativos. Ha sido una preocupación de este C.P.R. dar respuesta a esa demanda que ha sido conseguida.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Respeto el acuerdo tomado por todo el equipo docente sobre promoción de alumnos, tutorías, etc.	4.48	.64
Tengo presentes los acuerdos tomados sobre la adecuación e idoneidad de los programas	4.23	.70
El trabajo en equipo me ayuda a investigar sobre mi práctica	3.80	.81

**TABLA 33. Resultados en función del trabajo en equipo**

#### TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD. ADAPTACIONES CURRICULARES

Aquí encontramos la valoración más alta observada dentro de estas últimas categorías, obtenida al considerar si se ejercitan en clase los principios democráticos de convivencia (4.56).

Una de las ideas más innovadoras de la Reforma educativa ha sido el incorporar las adaptaciones curriculares y los temas transversales en las programaciones de aula. Ante esta novedad, el C.P.R. ha diseñado, de forma constante, actividades donde el profesor ha podido formarse sobre estos temas, para que pudiera encontrar respuestas a la hora de realizar sus programaciones. De ahí que cualquier profesor de Educación Primaria perteneciente a este ámbito, tenga de forma muy clara todo lo relativo tanto a la atención a la diversidad, a las minorías étnicas (siempre ha permanecido el mismo asesor de necesidades educativas especiales desde la creación del C.P.R.) por la multitud de actividades realizadas, como la intencionalidad desde la planificación de la formación, de incorporar desde un principio la transversalidad en el Plan de Formación.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Ejercito en clase los principios democráticos de convivencia	4.56	.60
Incorporo en mi práctica docente aspectos que potencie el respeto y defensa del medio ambiente	4.50	.64
Empleo diversidad de estrategias didácticas para diversidad de los alumnos	4.43	.62

**TABLA 34. Resultados en función del tratamiento de la diversidad y adaptaciones curriculares**

### INNOVACIÓN INDIVIDUAL

A la hora de mostrar interés en conocer innovaciones pedagógicas que se realizan en diferentes centros (3.68), el profesorado se muestra más moderado, dentro de la buena aceptación general de las creencias formuladas.

Pensamos que un profesor que introduce aspectos innovadores para motivar a los alumnos debe de estar muy interesado por conocer las innovaciones pedagógicas que se realizan, posiblemente no se le ha dado el significado que debía al término innovar desde el C.P.R. ni se ha potenciado este tipo de formación. Es una concepción no asumida por algunos profesores; que dudan a la hora de mostrar sus propias innovaciones al resto de los compañeros.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Introduzco aspectos innovadores que me permiten motivar a mis alumnos	4.17	.67
Me intereso en conocer innovaciones pedagógicas que se realizan en diferentes centros y comunidades educativas	3.68	.77

TABLA 35. Resultados en función de la innovación individual

### VOLUNTAD DE AUTOPERFECCIONAMIENTO

Sin llegar a la barrera del 4, las cuestiones planteadas siguen presentando un buen grado de acuerdo por parte del profesorado.

El conocer que el profesor de Educación Primaria admite tener (la voluntad para autoformarse) debería cuestionar al C.P.R. a la hora de planificar estrategias para el desarrollo profesional; promoviendo actividades como grupos de trabajo y seminarios que faciliten el poner en práctica estos intereses y programar un itinerario formativo coherente que de respuesta a estas habilidades. De igual forma debería de facilitar al profesorado todas las publicaciones que hoy día se realizan, con el fin de que sean conocidas y debatidas por ellos.

	$\bar{X}$	$\sigma$
La lectura de libros, revistas pedagógicas y artículos me facilita la reflexión sobre la práctica	3.94	.75
Dedico tiempo a la autoformación	3.83	.73

TABLA 36. Resultados en función de la voluntad de autoperfeccionamiento

## C) Práctica docente en el centro

### EVALUACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Mientras el resto de cuestiones relacionadas con este aspecto siguen presentando unas altas valoraciones (todas por encima de 4), cuando se trata de considerar si tienen establecido un sistema de evaluación del trabajo del profesorado, los docentes

muestran sorprendentemente una valoración mucho más baja (2.95), quizá también motivada por la mayor variabilidad observada (desviación típica de 1.22).

Nos llama la atención esta laguna que se aprecia en el profesorado encuestado. Siempre ha sido este tema el gran desconocido. Debería ser planteado por el C.P.R. a la hora de dejar claro este tema; pero partiendo de la práctica y a ser posible tratado en sus propios centros educativos, con el fin de aunar criterios y asumir concepciones al respecto, pues siempre que se han abordado actividades en el Plan de Formación han sido desde un marco teórico únicamente y por su gran aridez no ha sido lo efectivo que debía. De igual forma en los equipos docentes de los centros educativos se profundiza poco y, por lo general, no suelen tomarse decisiones al respecto.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Realizo la evaluación en función de los criterios establecidos	4.32	.71
Realizo de forma habitual evaluación inicial	4.31	.72
En el P.E.C. los objetivos están bien definidos, son adecuados y aceptados y se adecuan a las necesidades	4.11	.75
El equipo docente considera que el proyecto afecta a la organización y funcionamiento general del centro	4.00	.84
Tenemos establecido un sistema de evaluación del trabajo del profesorado	2.95	1.22

TABLA 37. Resultados en función de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

### REUNIONES DE COORDINACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

Como las valoraciones, aunque sin llegar al 4, siguen siendo altas, la cuestión que sobresale en este apartado es la de menor valoración.

Así, la afirmación de que sí diseñan y evalúan diferentes experiencias de innovación educativa en equipos de ciclo (3.26) no es tan valorada como las demás.

El trabajo en equipo sigue siendo uno de los aspectos más valorado positivamente; son conscientes de su efectividad. Los profesores de Educación Primaria, por necesidad de organizar el *currículum* y los ciclos, han requerido siempre de un trabajo en equipo para tomar decisiones. Esto ha necesitado de un aprendizaje y una puesta en práctica, que hasta la implantación de la Reforma no se había realizado. Todas las actividades formativas realizadas en el C.P.R. han contemplado en su diseño un trabajo de equipo, por eso el aprendizaje de este tema ha determinado una cierta cultura; aunque el cambio de centro educativo y la itinerancia de los profesores impide que se haga con la profundidad y riqueza que debiera.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Establecen de forma sistemática las sesiones de coordinación del ciclo	3.97	.88
Los principios de intervención del currículo oficial sirven de punto de partida para definir la metodología y las orientaciones didácticas	3.81	.85
Analiza y reflexiona en equipo sobre las necesidades educativas	3.76	.90
A la hora de tomar decisiones la implicación del profesorado es igual a todos	3.69	.98
Diseñan y evalúan diferentes experiencias de innovación educativa en equipos de ciclo	3.26	1.02

**TABLA 38. Resultados en función de las reuniones de coordinación y trabajo en equipo**

### REVISIÓN DE DOCUMENTOS CURRICULARES

La cuestión que destaca (en este caso por ser la única que vuelve a superar el listón del 4) en esta categoría se refiere al hecho de que el profesorado haya intervenido activamente en la elaboración y debate del Proyecto educativo (4.14).

No es de extrañar la valoración que hace el profesorado, de forma positiva sobre el conocimiento y dominio en la práctica, de la elaboración y revisión de los proyectos educativos y curriculares, como documento central y necesario para un buen funcionamiento del centro que ha permitido un amplio margen de iniciativas. Desde la creación de este C.P.R. se ha realizado, de forma preferencial, actividades para formar al profesorado de esta etapa mediante estrategias diversas, para aprender a elaborar los diferentes documentos curriculares prescritos por la Administración durante el periodo de implantación progresiva de la L.O.G.S.E. En un principio, por recomendación de la Dirección Provincial, se establecieron en el Plan de Formación actividades coordinadas por los diferentes servicios de apoyo a la formación permanente; actividades para la elaboración y revisión de los Proyectos Curriculares y Educativos, como hemos podido comprobar en el estudio etnográfico.

	$\bar{X}$	$\sigma$
El profesorado ha intervenido en la elaboración y debate del P.E.	4.14	.86
Se elaboran y/o adaptan materiales curriculares	3.72	.89
Se realizan reuniones para revisar y/o evaluar los P.C. y los P.E.	3.63	1.06

**TABLA 39. Resultados en función de la revisión de documentos curriculares**

### DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN EN EL CENTRO

Hay mayor acuerdo sobre el hecho de que se fomenten hábitos de comportamiento democrático (4.26) que ante la creencia de que se acuerdan criterios innovadores en el sistema organizativo y pedagógico (3.50).

Para realizar innovaciones en un centro debe de estar todo el equipo de acuerdo, que frecuentemente es difícil. Sería importante que un grupo de profesores de un mismo centro intentara formar un grupo de trabajo con el fin de profundizar en el concepto de innovación e investigación educativa, temas poco tratados por los profesores de Educación Primaria.

El concepto de innovación sigue sin calar en el profesorado, ni de forma individual, ni en los claustros de los centros educativos.

	$\bar{X}$	$\sigma$
Se fomentan hábitos de comportamiento democrático	4.26	.71
Se acuerdan criterios innovadores en el sistema organizativo y pedagógico	3.50	.91

TABLA 40. Resultados en función de la innovación en el centro

### ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO

Finalmente, observamos que los docentes realizan una valoración media (3.27) la organización de actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor mientras se muestran un poco más entusiastas cuando se concreta que es el equipo de profesores el que programa de forma constante **actividades** de mejora (3.72).

Los docentes comprenden que si tuvieran opción de que los profesores de su propio centro, o incluso de varios, pudieran programar las actividades de formación, estarían más cercanas a sus necesidades, más realistas, tomarían el centro educativo como eje de formación y se realizarían verdaderos itinerarios formativos que incidirían de forma más realista y operativa en sus propios centros, favoreciendo el cambio necesario e implicándose el colectivo docente a la hora de reflexionar sobre sus necesidades.

	$\bar{X}$	$\sigma$
El equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora	3.72	.92
Se organizan actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor	3.27	1.11

TABLA 41. Resultados en función de las actividades de perfeccionamiento

## 3.2 ANÁLISIS INFERENCIAL

### 3.2.1 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

En los centros privados hay más control y seguimiento sobre la Formación Permanente que realizan los profesores. De ahí que muestren más interés que la

pública, participando en un mismo centro más profesores, incluso habiendo realizado la formación por propia petición y sugerencia del equipo directivo.

## 1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos

### PROCESO DE PLANIFICACIÓN

#### *Detección de necesidades por demanda de centros*

En este aspecto hemos de apuntar un mayor apoyo de los profesores de centros privados (significación de .001) a la idea de que la Formación Permanente del C.P.R. responde a las necesidades pedagógicas de los centros educativos (3.40 frente a 2.99 de los docentes de centros públicos).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Responde a las necesidades pedagógicas de los centros educativos	3.17	2.99	3.40	.001

TABLA 42. Resultados en función de la detección de necesidades por demanda de centros

Este hecho se produce por tener que dar respuesta a la problemática específica que ellos tienen, en muchos casos, el excesivo número de alumnos que incrementa su problemática.

#### *Detección de necesidades por demanda individual*

También a título individual los docentes del ámbito privado se muestran más satisfechos que sus compañeros a la hora de valorar si la Formación Permanente del C.P.R. responde a las necesidades del profesorado (3.42 por 3.10), responde a las necesidades del alumnado (3.25 frente a 2.80) y responde a las expectativas del profesor (3.26 por 2.93), con niveles de significación de (.006), (.001) y (.009).

Al igual que en el apartado anterior, son conscientes que la institución del C.P.R., desde siempre, en su programación de actividades ha tenido presente las necesidades de los profesores que provenían de las resultantes de su práctica en el aula con los alumnos.

Por último, destacar que esta tendencia se mantiene (significación de .022) cuando valoran la utilidad para su labor que tiene el Plan Anual de formación que elabora el C.P.R. (3.29 frente a 3.00).

En los centros privados el Plan Provincial suele ser comentado por sus profesores; de ahí que tengan mas elementos de juicio para su valoración.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La Formación Permanente promovida por el C.P.R. responde a las necesidades del profesorado	3.24	3.10	3.42	.006
El Plan Anual de formación que elabora el C.P.R. es útil para el trabajo cotidiano de los profesores	3.13	3.00	3.29	.022
Responde a las expectativas del profesor	3.07	2.93	3.26	.009
Responde a las necesidades del alumnado	3.00	2.80	3.25	.001

TABLA 43. Resultados en función de la demanda individual, por centro

**DESARROLLO DE ACTIVIDADES***Diseño y desarrollo*

Con relación a las actividades formativas realizadas individualmente en el C.P.R., vuelven a ser los docentes provenientes de centros privados los que muestran mayor satisfacción ante el diseño (3.30 por 3.05) y las condiciones materiales en las que se desarrollaron dichas actividades (3.27 frente a 2.91), situándose los niveles de significación de estas diferencias en (.031) y (.005) respectivamente.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
El diseño	3.16	3.05	3.30	.031
Las condiciones materiales en las que se han desarrollado las actividades	3.07	2.91	3.27	.005

TABLA 44. Resultados en función del diseño y desarrollo, por centro

*Consecución de objetivos, actividades y contenidos*

Valorando en que medida el Plan de actividades del C.P.R. ha favorecido el desarrollo de la Reforma, encontramos notables diferencias (.008) a favor de los profesores del ámbito privado (3.46 por 3.15).

En cuanto a la medida en que el C.P.R. da respuesta a sus expectativas, de nuevo los docentes de centros privados muestran una puntuación significativamente (.013 y .009) más alta tanto en el desarrollo del currículo (3.51 por 3.18) como en la metodología práctica (3.23 frente a 2.90).

Finalmente, los profesores del ámbito privado también muestran una mayor satisfacción por los contenidos desarrollados durante las actividades realizadas individualmente en el C.P.R. (3.55 por 3.21), con un nivel de significación de (.002).



	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Los contenidos desarrollados	3.36	3.21	3.55	.002
Desarrollo del currículo	3.33	3.18	3.51	.013
El Plan de actividades del C.P.R. favorece el desarrollo de la Reforma	3.30	3.15	3.46	.008
Metodología práctica	3.05	2.90	3.23	.009

TABLA 45. Resultados en función de la consecución de objetivos, actividades y contenidos, por centro

### *Seguimiento, evaluación y certificación de actividades*

Únicamente cabe resaltar en este aspecto la mayor satisfacción mostrada por los profesores provenientes de centros privados a la hora de considerar el material entregado durante la realización de actividades a título individual (3.62 por 3.15), alcanzándose una significación de (.000).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
El material entregado	3.37	3.15	3.62	.000

TABLA 46. Resultados en función del seguimiento, evaluación y certificación de actividades, por centro

### *Cauces de difusión*

A la vista de los resultados, encontramos que en los centros privados se informa más de la necesidad de dicha formación (3.47 por 2.91) según manifiesta el colectivo de docentes con un grado de significatividad muy alto (.000).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Su centro informa de la necesidad de dicha formación	3.16	2.91	3.47	.000

TABLA 47. Resultados en función de los cauces de difusión, por centro

### ASESORAMIENTO

Analizando nuevos aspectos con relación a las actividades realizadas por el profesorado de forma individual, observamos que otra vez los docentes provenientes de centros privados muestran más satisfacción en lo referente a las tareas de coordinación/dirección (3.60 por 3.33) con un nivel de significación de (.017).

Si nos referimos a las actividades de formación en Centro organizadas por el C.P.R., estas diferencias vuelven a ser significativas (.023 y .019) tanto en la atención prestada por el C.P.R. (3.75 por 3.42) como por las tareas de coordinación/dirección (3.67 frente a 3.33), siempre favorables a los profesores del ámbito privado.

Valorando la actuación del asesor responsable en las actividades realizadas de forma individual volvemos a encontrar un mayor apoyo por parte de los docentes provenientes de centros privados. De esta forma, observamos opiniones diferenciadas en los siguientes aspectos: el asesor se centra preferentemente en los contenidos (3.47 por 3.09), toma iniciativas para ayudar a los profesores (3.56 frente a 3.15), mantiene una posición cercana a los asistentes (3.77 por 3.35), aporta experiencias (3.57 frente a 3.06) y facilita reflexión interna (3.42 por 2.96). Los niveles de significación obtenidos son, respectivamente, (.003), (.004), (.002), (.001) y (.003).

Respecto a la actuación del asesor responsable durante los Proyectos de formación en centro, observamos menos diferencias aunque con la misma tendencia. Por lo tanto, y con niveles de significación de (.011) y (.045), los profesores del ámbito privado creen en mayor medida que dicho asesor se dirige preferentemente a profesores que poseen un carácter individualista (2.73 por 2.28) y que define la necesidad o problema a tratar ofreciendo soluciones en función de su experiencia (3.16 por 2.85).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La atención prestada por el C.P.R.	3.54	3.42	3.75	.023
El asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes	3.53	3.35	3.77	.002
Las tareas de coordinación/dirección (actividades de formación en centro)	3.46	3.33	3.67	.019
Las tareas de coordinación/dirección (actividades individuales)	3.45	3.33	3.60	.017
El asesor ha tomado iniciativas para ayudar a los profesores	3.33	3.15	3.56	.004
El asesor ha aportado experiencias	3.28	3.06	3.57	.001
El asesor se ha centrado preferentemente en los contenidos	3.25	3.09	3.47	.003
El asesor ha facilitado reflexión interna	3.16	2.96	3.42	.003
El asesor define el problema a tratar y ofrece soluciones en función de su experiencia	2.97	2.85	3.16	.045
El asesor dirige preferentemente a profesores de carácter individualista	2.46	2.28	2.73	.011

TABLA 48. Resultados en función del asesoramiento, por centro

## 2. Análisis de los Programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

A continuación, y después de tener una visión general de los resultados mediante el estudio descriptivo desarrollado en los 3 capítulos anteriores, vamos a considerar los resultados obtenidos mediante el análisis secundario de los datos.

Como recordarán, dicho análisis secundario consistía principalmente en detectar diferencias significativas (por debajo de .05) de opinión en el profesorado dependiendo de 6 factores fijados previamente.

Así, en este capítulo confrontaremos la opinión de los docentes de centros públicos con los profesores del ámbito privado y solamente expondremos las variables en que el tipo de centro determina diferentes valoraciones en los entrevistados.

Al igual que este capítulo se centra en las diferencias existentes en función del tipo de centro, los 5 capítulos siguientes irán desgranando las diferentes valoraciones percibidas en función de cada uno de los 5 factores restantes (**sexo, años de docencia, especialidad, tipo de plaza y ciclo**).

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Considerando el número de actividades realizadas en los últimos 5 años, tenemos que hacer constar que los docentes del ámbito privado realizan más actividades que los procedentes del ámbito público. Así, realizan más cursos (3.18 por 2.80), asisten a más congresos (1.50 frente a 1.22), participan en más jornadas (2.09 frente a 1.76) y se integran en más proyectos de innovación (1.56 por 1.29), con niveles de significación de (.018), (.002), (.019) y (.006).

Al profesorado de los centros privados, la dirección del centro por su propia iniciativa, les marcan las directrices de alguna manera, mientras que a los públicos lo hace de forma voluntaria cada profesor.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Cursos	2.97	2.80	3.18	.018
Jornadas	1.91	1.76	2.09	.019
Proyectos de innovación	1.41	1.29	1.56	.006
Congresos	1.35	1.22	1.50	.002

TABLA 49. Resultados en función de la participación en actividades, por centro

### MOTIVACIÓN

Sobre los motivos que guían al profesorado hacia la Formación Permanente denotamos significativas diferencias (.022) cuando hablamos de un análisis y reflexión con compañeros sobre la práctica profesional. Esta causa es más señalada por los

docentes de centros públicos (38%) que por los que provienen de centros privados (24%).

Si consideramos una posible carencia en formación inicial, vemos que el profesorado del ámbito público (20%) está más dispuesto a admitirlo que los de centros privados (9%), siendo su significación de (.021).

De igual forma, el profesor de la privada ha tenido siempre más insistencia en paliar lagunas detectadas de su formación inicial.

Finalmente, también los docentes de centros públicos (45%) han participado más en proyectos de formación en centro que los centros privados (23%). Investigando sobre el nivel de participación hemos encontrado que tan sólo un centro privado ha participado en un proyecto de este tipo desde la creación del C.P.R. También hay diferencia en la aceptación de acceder a la participación en el análisis y reflexión con los compañeros, sobre la práctica docente, a favor de la pública. Este tipo de actividad no se realiza en los centros privados.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Incorporación del centro a un proyecto de formación	.35	.45	.23	.001
Un análisis y reflexión con mis compañeros sobre la práctica profesional	.32	.38	.24	.022
Una carencia en formación inicial	.15	.20	.09	.021

**TABLA 50. Resultados en función de la motivación, por centro**

### VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

Puestos a valorar la importancia de diferentes aspectos referentes a la formación del profesorado, observamos que la Formación Permanente fue la que suscitó notorias diferencias (.011), siendo los docentes de centros privados los que más valoraron esta cuestión (3.91 por 3.60 de los profesores del ámbito público).

La valoración que hace la privada de la Formación Permanente es debido a que este profesorado durante todo el año está realizándola, bien organizada por su institución o por la Federación de Colegios Privados.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La Formación Permanente a lo largo de la trayectoria profesional	3.74	3.60	3.91	.011

**TABLA 51. Resultados en función de la valoración de la formación recibida, por centro**

### DIFICULTADES DE ACCESO A LA FORMACIÓN

En este aspecto, tenemos que hacer constar que los docentes de los centros públicos han mostrado en varios aspectos mayores dificultades que sus compañeros de centros privados, sobre todo en lo referente a la necesidad de desplazarse.

Con relación a la distancia al centro de formación, los primeros manifestaron una valoración superior (2.89 por 2.11), tendencia que se mantiene al plantear la falta de abono de los desplazamientos (2.35 frente a 1.85) o el que las actividades se desarrollen en el centro de formación (2.43 por 1.88), con niveles de significación de (.001), (.020) y (.006) respectivamente.

Los centros privados se encuentran en Cáceres (excepto dos); mientras que los profesores de centros públicos tienen que desplazarse desde los pueblos. De ahí la diferencia en sus valoraciones.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La distancia al centro de formación	2.53	2.89	2.11	.001
El que las actividades se desarrollen en el centro de formación	2.17	2.43	1.88	.006
El que no se abonen los desplazamientos	2.12	2.35	1.85	.020

TABLA 52. Resultados en función de las dificultades de acceso a la formación, por centro

### PREFERENCIAS

Sobre el interés creado por las actividades realizadas, son ahora los profesores del ámbito privado los que destacan por su mayor valoración en las actividades con marcada diferencia de opinión.

Por tanto, valoran más que sus compañeros del ámbito público su participación en proyectos de formación en centro (3.71 por 3.34), en proyectos de innovación (3.54 frente a 2.77) y en proyectos de investigación (3.00 por 2.54) alcanzándose una significación de (.006), (.000) y (.024) respectivamente.

Ellos, en este C.P.R., han preferido siempre formar grupos con los compañeros de su propio centro educativo y en su centro, como podemos comprobar en el análisis etnográfico.

Esta preferencia se debe a que este tipo de profesores tienen más cultura para trabajar en equipo por las necesidades y dependencia del sistema. Asisten, además, varios profesores de un mismo centro y, a veces, toda la etapa. Eso justifica su demanda y la formación se le da a ellos en su centro educativo y en función de sus necesidades.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Proyectos de formación en centro	3.50	3.34	3.71	.006
Proyectos de innovación	3.11	2.77	3.54	.000
Participación en proyectos de investigación	2.75	2.54	3.00	.024

TABLA 53. Resultados en función de las preferencias, por centro

**ALTERNATIVAS**

Ante un nuevo diseño de Formación Permanente, las mayores diferencias las encontramos en la mejor valoración por parte de los docentes del ámbito privado, que reciben las jornadas (3.34 por 2.84) y los proyectos de innovación (3.74 por 3.33), con niveles de significación de (.001) y (.012).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Proyectos de innovación	3.51	3.33	3.74	.012
Jornadas	3.07	2.84	3.34	.001

TABLA 54. Resultados en función de las alternativas, por centro

**3. Análisis de la Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional****PRINCIPIOS Y CREENCIAS**

Dos cuestiones marcan la diferencia de opinión entre los dos grupos de docentes y ambas pertenecen a los aspectos psicológicos. El primer asunto a tratar (significación de .007) es la creencia de que es necesario ser un profesor abierto y reflexivo que ayude a los alumnos a resolver situaciones problemáticas, valorada más entre los profesores del ámbito privado (4.75 por 4.56 de los docentes de centros públicos).

Por otra parte, se observa un mayor conocimiento de los fundamentos psicopedagógicos y científicos de la concepción de la etapa educativa que imparten entre los docentes del ámbito privado (4.31 por 4.08), con un grado de significación de (.013).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Es necesario ser un profesor abierto que ayude a los alumnos	4.65	4.56	4.75	.007
Conozco los fundamentos psicopedagógicos y científicos de la etapa educativa que imparto	4.18	4.08	4.31	.013

TABLA 55. Resultados en función de los principios y creencias, por centro

**PRÁCTICA DOCENTE INDIVIDUAL**

Abordando directamente la cuestión de si la Formación Permanente del C.P.R. incide en la actividad profesional encontramos serias diferencias de opinión (.001) entre los docentes del ámbito público (2.89) y los del privado (3.34).

En cuanto a la satisfacción que sentían con su práctica profesional antes de participar en dicha formación (significación de .002), se vuelve a manifestar una mayor valoración por parte de los profesores provenientes del ámbito privado (2.67 frente a 2.44), recordando que estas últimas valoraciones se graduaron de 1 a 3 y no de 1 a 5 como la mayoría.

Los profesores de los centros privados han sido siempre muy receptivos a la hora de recibir cualquier tipo de asesoramiento. Encontramos gran satisfacción ante cualquier tipo de propuesta, debido a que su situación en la práctica docente es mas problemática y controlada por la sociedad.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La Formación Permanente promovida por el C.P.R. incide en la actividad profesional	3.09	2.89	3.34	.001
Satisfacción con la práctica profesional antes de realizar la formación	2.55	2.44	2.67	.002

**TABLA 56. Resultados en función de la práctica docente habitual, por centro**

**ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Los docentes provenientes de centros privados muestran una mayor valoración (4.13 por 3.89) a la hora de organizar de forma equitativa, según el momento evolutivo de los alumnos, la triple vertiente conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos (significación de .013).

Dichos profesores también incorporan en mayor medida (.032) los temas transversales en las áreas (4.36 por 4.13 de sus compañeros del ámbito público).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
La programación la realizo partiendo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del P.C. de ciclo	4.25	4.08	4.45	.000
Incorporo los temas transversales en las áreas	4.24	4.13	4.36	.032
Organizo de forma equitativa, según el momento evolutivo de los alumnos, la triple vertiente conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos	4.00	3.89	4.13	.013

**TABLA 57. Resultados en función de la organización de contenidos, por centro**

Por último, también los docentes de centros privados muestran una mayor valoración cuando sondeamos si la programación se realiza partiendo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto curricular de ciclo (4.45 por 4.08), con una significación de (.000).

#### CRITERIOS METODOLÓGICOS

De nuevo los docentes del ámbito privado manifiestan una mayor ayuda a los alumnos para que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de una tarea (4.39 por 4.10) y fomentan más en clase el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico (4.43 frente a 4.23), con niveles de significación de (.001) y (.043) respectivamente.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Fomento en clase el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico	4.32	4.23	4.43	.043
Ayudo a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de una tarea	4.23	4.10	4.39	.001

TABLA 58. Resultados en función de los criterios metodológicos, por centro

#### RECURSOS Y MATERIALES CURRICULARES

Podemos afirmar en este sentido que los docentes provenientes de centros privados aceptan más (significación de .000) los criterios establecidos para la utilización de los materiales y espacios (4.60 por 4.30 de sus compañeros de centros públicos).

Eso se debe a que estos profesores trabajan con más frecuencia en equipo que los profesores de la enseñanza pública. Esto hace que se valore la aceptación de sugerencias para el buen fin del funcionamiento.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Acepto los criterios establecidos con mis compañeros para la utilización de los materiales, espacios, etc.	4.44	4.30	4.60	.000

TABLA 59. Resultados en función de los recursos y materiales curriculares, por centro

#### TRABAJO EN EQUIPO

De nuevo los profesores del ámbito privado presentan una mayor valoración tanto para tener presentes los acuerdos tomados en el Claustro a la hora de analizar la adecuación e idoneidad de los programas (4.45 por 4.05) como para respetar el acuerdo tomado por el equipo docente en la toma de decisiones sobre promoción de alumnos y tutorías (4.63 por 4.35). Los niveles de significación fueron, respectivamente, (.000) y (.001).



Como afirmamos en la propuesta anterior, al tener unos criterios muy asumidos sobre la necesidad de trabajar en equipo, los acuerdos tomados en el ciclo o en la etapa se aceptan fácilmente por el colectivo de los docentes. La implicación que estos profesores tiene hacia su centro por lo general siempre es mayor, asumiéndose de forma participativa todos los acuerdos tomados.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Respeto el acuerdo tomado por el equipo docente en la toma de decisiones sobre promoción de alumnos, tutorías, etc.	4.48	4.35	4.63	.001
Tengo presentes los acuerdos tomados en el Claustro a la hora de analizar la adecuación de los programas	4.23	4.05	4.45	.000

TABLA 60. Resultados en función del trabajo en equipo, por centro

#### TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD. ADAPTACIONES CURRICULARES

Mayor valoración presentan también los docentes del ámbito privado a la hora de ejercitar en clase los principios democráticos de convivencia (4.68 por 4.46) y de incorporar en su práctica docente aspectos que potencien el respeto y defensa del medio ambiente (4.69 por 4.35), con una significatividad de (.008) y (.000) respectivamente. Al tener siempre un mayor número de alumnos, los colegios privados necesitan adaptaciones de todo tipo. A mayor número de alumnos, mayor diversidad. Eso, unido a la filosofía de su proyecto educativo, requiere un minucioso tratamiento, tanto de principios como en temas transversales, destacando de forma sustancial el respeto y defensa al medio ambiente.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Ejercito en clase los principios democráticos de convivencia	4.56	4.46	4.68	.008
Incorporo en mi práctica docente aspectos que potencien el respeto y defensa del medio ambiente	4.50	4.35	4.69	.000

TABLA 61. Resultados en función del tratamiento de la diversidad y adaptaciones curriculares, por centro

#### INNOVACIÓN INDIVIDUAL

Con relación a la introducción de aspectos innovadores que les permitan motivar a sus alumnos, vuelven a ser los profesores provenientes de centros privados los que ofrecen un mayor acuerdo (4.28 por 4.08), con un grado de significación de (.029).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Introduzco aspectos innovadores que me permiten motivar a mis alumnos	4.17	4.08	4.28	.029

TABLA 62. Resultados en función de la innovación individual, por centro

**PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO*****Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje***

Respecto a esta cuestión hay que señalar que los docentes del ámbito privado realizan más a menudo evaluación inicial (4.44 por 4.20) y realizan la evaluación más en función de los criterios establecidos en consonancia con los objetivos del aprendizaje (4.43 frente a 4.22), determinando unos niveles de significación de (.021) y (.037) respectivamente.

Se deduce de los resultados que en los centros privados establecen en mayor medida un sistema de evaluación del trabajo del profesorado (3.14 por 2.79 en los centros públicos), con una significatividad de (.043).

El equipo docente en los centros privados valora más (significación de .000) el hecho de que el Proyecto Educativo afecta en gran medida a la organización y funcionamiento general del centro (4.31 por 3.74).

Por último, también son los docentes de centros privados los que en mayor acuerdo (.000) se muestran con relación a que en el P.E.C. los objetivos del centro estén bien definidos, sean adecuados y aceptados por todos y se adecuen a las necesidades (4.34 por 3.91).

Por lo general, estos centros conocen un tipo de proyecto educativo que aunque no elaborado por el claustro de profesores en su mayoría, sí lo han tenido siempre en el centro educativo, por ello son conscientes de su utilidad y funcionamiento. En los centros públicos hasta hace unos años no han empezado a elaborarse.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Realizo la evaluación en función de los criterios establecidos en consonancia con los objetivos del aprendizaje	4.32	4.22	4.43	.037
Realizo de forma habitual evaluación inicial	4.31	4.20	4.44	.021
En el P.E.C. los objetivos del centro están bien definidos, son adecuados y aceptados por todos y se adecuan a las necesidades	4.11	3.91	4.34	.000
El equipo docente considera que el P.E. afecta en gran medida a la organización y funcionamiento general del centro	4.00	3.74	4.31	.000
Tenemos establecido un sistema de evaluación del trabajo del profesorado	2.95	2.79	3.14	.043

**TABLA 63. Resultados en función de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por centro**

### ***Reuniones de coordinación y trabajo en equipo***

Hay un mayor grado de aceptación (significación de .000) entre los profesores del ámbito privado a la hora de diseñar y evaluar diferentes experiencias de innovación educativa en equipos de ciclo (3.62 por 2.98).

Dichos profesores también valoran más el hecho de establecer de forma sistemática las sesiones de coordinación del ciclo (4.18 por 3.79), con una significatividad de .001. Asimismo, analizan y reflexionan más en equipo sobre las necesidades educativas que sus compañeros de los centros públicos (4.06 por 3.50), alcanzándose un grado de significación de (.000).

Los docentes de centros privados muestran más afinidad (significación de .000) respecto al hecho de que los principios de intervención educativa que se especifican en el currículo oficial sirvan de punto de partida para el equipo de profesores a la hora de definir la metodología general y las orientaciones didácticas para la etapa (4.12 por 3.54).

En los colegios privados las reuniones de coordinación se realizan continuamente y desde siempre por imperativo de su identidad.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Establecen de forma sistemática las sesiones de coordinación del ciclo	3.97	3.79	4.18	.001
Los principios de intervención educativa que se especifican en el currículo oficial sirven de punto de partida para los profesores	3.81	3.54	4.12	.000
Se analiza y reflexiona en equipo sobre las necesidades educativas	3.76	3.50	4.06	.000
Diseñan y evalúan diferentes experiencias de innovación educativa en equipos de ciclo	3.26	2.98	3.62	.000

**TABLA 64. Resultados en función de las reuniones de coordinación y trabajo en equipo, por centro**

### ***Revisión de documentos curriculares***

Siguiendo la misma tendencia que hemos observado hasta ahora, hemos de hacer notar que los docentes de centros privados elaboran y/o adaptan más materiales curriculares (4.02 por 3.47), realizan más reuniones periódicas para revisar y/o evaluar los Proyectos curriculares y los Proyectos educativos con objeto de replantearlos o reorientarlos (4.06 por 3.24) y afirman en mayor medida que el profesorado ha intervenido activamente en la elaboración y debate del Proyecto educativo (4.39 por 3.92), con la máxima significación para las 3 cuestiones: (.000).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
El profesorado ha intervenido activamente en la elaboración y debate del P.E.	4.14	3.92	4.39	.000
Elaboran y/o adaptan materiales curriculares	3.72	3.47	4.02	.000
Se realizan reuniones periódicas para revisar y/o evaluar los P.C. y los P.E.	3.63	3.24	4.06	.000

TABLA 65. Resultados en función de la revisión de documentos curriculares, por centro

***Innovación en el centro***

Del análisis de los datos se desprende que en los centros privados se fomentan en mayor grado hábitos de comportamiento democrático (4.44 por 4.12) y se acuerdan más criterios innovadores en el sistema organizativo y pedagógico (3.76 frente a 3.27), con significaciones de (.001) y (.000) respectivamente.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
Se fomentaban hábitos de comportamiento democrático	4.26	4.12	4.44	.001
Se acuerdan criterios individuales en el sistema organizativo y pedagógico	3.50	3.27	3.76	.000

TABLA 66. Resultados en función de la innovación en el centro, por centro

***Actividades de perfeccionamiento***

Observamos diferencias significativas (.000) a favor de los centros privados cuando hablamos de organizar actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor (3.77 por 2.82) y al considerar si el equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora (4.03 por 3.45), con un nivel de significación de (.000). Es notorio que en los centros privados no sólo realizan actividades de formación en el C.P.R., que han sido significativas y numerosas en función, como antes comentamos, de profesor por centro; pues rara vez asistieron de forma individual. Pero, además, estos profesores asisten a actividades de formación organizada por la dirección del Colegio u otras instancias, incluso durante las vacaciones escolares.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ público	$\bar{X}$ privado	Signif.
El equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora	3.72	3.45	4.03	.000
Se organizan actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor	3.27	2.82	3.77	.000

TABLA 67. Resultados en función de las actividades de perfeccionamiento, por centro

### 3.2.2 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Como introducción de esta apartado, quisiéramos comentar que en todas las diferencias significativas encontradas en las categorías analizadas, los resultados positivos siempre han sido favorables al sexo femenino, porque las condiciones de trabajo, principalmente en los ciclos inferiores, les ha llevado a crear ciertos ambientes para trabajar con las compañeras y compartir opiniones y creencias con una proyección para el aula, dentro de los diferentes itinerarios formativos que realizaban.

#### 1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos

##### PROCESO DE PLANIFICACIÓN

Tan sólo se observa una clara diferencia a la hora de valorar si la Formación Permanente promovida por el C.P.R. responde a las necesidades del alumnado (significación de .020). En este caso, las mujeres (3.11) muestran un mayor grado de apoyo que los hombres (2.78).

Los profesores justifican el proceso de planificación de la formación en relación a los contenidos, principalmente por su perfil más técnico. Mientras que las profesoras centran esa justificación en las necesidades de los alumnos por su carácter maternalista.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Responde a las necesidades del alumnado	3.00	2.78	3.11	.020

TABLA 68. Resultados en función del proceso de planificación, por sexo

##### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

##### *Consecución de objetivos, actividades y contenidos*

Cuando se trata de valorar en que medida el C.P.R. ha dado respuestas a sus expectativas, son de nuevo las mujeres las que más satisfacción muestran en cuanto a los conocimientos teóricos (3.37 por 3.02), la autoestima profesional (3.23 frente a 2.90) y al desarrollo del currículo (3.42 y 3.12), alcanzándose grados de significación de (.012), (.044) y (.032) respectivamente.

También se muestran significativamente más satisfechas (.032) de los contenidos desarrollados en las actividades realizadas individualmente en el C.P.R. (3.44 por 3.19).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Contenidos de la formación individual	3.36	3.19	3.44	.032
Objetivos, contenidos y evaluación	3.33	3.12	3.42	.032
Conocimientos teóricos	3.26	3.02	3.37	.012
Autoestima profesional	3.12	2.90	3.23	.044

TABLA 69. Resultados en función de la consecución de objetivos, actividades y contenidos, por sexo

*Proceso de participación y selección en actividades*

La única diferencia significativa encontrada (.044) en esta cuestión se encuentra en que las mujeres tienen una mayor información sobre los requisitos necesarios para la participación en las actividades organizadas por el C.P.R. (3.50 por 3.23).

Esto tiene su justificación en que ellas demuestran tener más interés en conocer todo lo relativo a las actividades que en el C.P.R. se realizan todos los años.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Requisitos de participación	3.41	3.23	3.50	.044

TABLA 70. Resultados en función del proceso de participación y selección, por sexo

**CAUCES DE DIFUSIÓN**

Las diferencias encontradas se refieren a la comunicación entre los centros y el C.P.R. (significaciones de .010 y .004 respectivamente). Así, las mujeres creen más que en su centro se informa de la necesidad de dicha formación (3.30 por 2.88) y que en el tablón de anuncios de la sala de profesores se dispone la información que llega del C.P.R. (4.41 frente a 4.06).

Creemos que la diferencia entre hombres y mujeres viene dada por lo expuesto en el punto anterior.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
En la sala de profesores se dispone de la información	4.30	4.06	4.41	.004
Su centro informa sobre la necesidad de la formación	3.16	2.88	3.30	.010

TABLA 71. Resultados en función de los cauces de difusión, por sexo

**VÍAS DE ACCESO A LOS RECURSOS**

Únicamente podemos destacar que a la hora de acceder a los recursos del C.P.R. las mujeres lo hacen más frecuentemente por solicitud previa, por escrito (2.68 por 1.96), con una significación de (.002).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Por solicitud previa, por escrito	2.43	1.96	2.68	.002

TABLA 72. Resultados en función de las vías de acceso a los recursos, por sexo

## 2. Análisis de los programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Tomando como referencia el número de actividades realizadas en los últimos 5 años, sólo cabe reseñar una cierta diferencia (nivel de significación .013) en la mayor asistencia a seminarios de las mujeres (1.90 por 1.57), recordando que los docentes valoraban de esta forma: 1 (ninguna), 2 (de 1 a 3), 3 (de 4 a 6), 4 (de 7 a 10) y 5 (más de 10).

Necesitan intercambiar experiencias didácticas que les va a proporcionar una cierta seguridad en su práctica diaria. Tenemos que pensar que el trabajo de la enseñanza es un trabajo aislado y no proporciona muchas oportunidades para una renovación profesional.

El hecho de ser una profesión femenina, tiene repercusiones en otros componentes de la profesión y de la cultura profesional de los profesores. Esta cultura se ha visto, a veces, impregnada de elementos propiamente femeninos a la hora de demandar un tipo de formación (organización de aula, animación lectora, etc.).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Seminarios	1.80	1.57	1.90	.013

TABLA 73. Resultados en función de la participación en actividades, por sexo

### MOTIVACIÓN

Hemos encontrado en este aspecto diferentes opiniones acerca de las causas que motivan a los docentes de ambos géneros a participar en la Formación Permanente.

Así, un mayor número de mujeres achaca su participación a una reflexión personal sobre su propia práctica profesional (54% frente a un 36% de los hombres), a una actualización didáctica (83% frente a 69%) y por considerar la formación como un derecho (31% y 17%), con un nivel de significatividad de (.010), (.016) y (.027) respectivamente.

Por el contrario, los hombres presentan porcentajes de respuesta significativamente más altos (.044 y .049 respectivamente) cuando consideran que las causas son una actualización científica (34% frente a un 22% de las mujeres) y una carencia en formación inicial(21% y 11%).

Las mujeres suelen impartir clase a los alumnos más pequeños (primero y segundo ciclo); mientras que los hombres suelen impartir clase en el tercer ciclo. De ahí que la motivación e interés de éstos se incline preferentemente hacia temas de índole científica; por creer que su carencia viene de una insuficiente formación inicial y las mujeres hacia la reflexión y análisis de la práctica. Así, en el C.P.R. la mayoría de las

profesoras optaban por participar en seminarios y grupos de trabajo, y los maestros por actividades de actualización científica, como los cursos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Una actualización didáctica	.78	.69	.83	.016
Una reflexión personal sobre mi propia práctica	.48	.36	.54	.010
Considerar la formación como un derecho	.27	.17	.31	.027
Una actualización científica	.26	.34	.22	.044
Una carencia de formación inicial	.15	.21	.11	.049

TABLA 74. Resultados en función de la motivación, por sexo

### VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN RECIBIDA

De entre todos los tipos de formación, estudios y experiencias consideradas, sólo la Formación Permanente presentó una importante diferencia de valoración (.003) favorable a las mujeres (3.86 por 3.47).

La valoración que hacen las mujeres sobre la Formación Permanente, a lo largo de su trayectoria profesional, frente a la opinión de los hombres, creemos que es debida a que éstos prefieren la autoformación, y le dan más importancia a la lectura individual y a la búsqueda de soluciones de la práctica docente en el campo teórico.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Formación en la trayectoria profesional	3.74	3.47	3.86	.003

TABLA 75. Resultados en función de la valoración de la formación recibida, por sexo

### PREFERENCIAS

En este sentido, ellas se han mostrado significativamente (.031 y .010 respectivamente) más satisfechas de sus participaciones en proyectos de formación en centro (3.60 por 3.29) y en proyectos de innovación (3.29 frente a 2.76).

Las profesoras de Educación Primaria tienen más hábito de trabajar en equipo en los centros. Son más comunicativas y proteccionistas. El carácter individualista de los hombres hace que su inserción en el grupo les sea más difícil. Ellos no se plantean, generalmente, alternativas a su forma de organizar la clase o de compartir experiencias innovadoras.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Proyectos de formación en centro	3.50	3.29	3.60	.031
Proyectos de innovación	3.11	2.76	3.29	.010

TABLA 76. Resultados en función de las preferencias, por sexo



**ALTERNATIVAS**

De nuevo las mujeres, con su mayor valoración, provocan diferencias en el interés del profesorado ante futuras participaciones en diferentes actividades.

Concretamente, ellas muestran un mayor interés por participar en congresos (2.99 por 2.50) y seminarios (3.22 frente a 2.91), con una significación de (.007) y (.046) respectivamente.

Al hilo de lo comentado en el apartado anterior, las mujeres también valoran en mayor medida (grado de significatividad .021 y .015 respectivamente) su futura participación en proyectos de formación en centro (3.94 por 3.60) y en proyectos de innovación (3.66 frente a 3.24).

De lo anteriormente expuesto sobre las preferencias, nos hace justificar que las profesoras prefieran el trabajo con sus compañeras. El hecho de compartir experiencias les hace inclinarse por preferir formarse en su centro y a ser posible con proyectos innovadores y prácticos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Proyectos de formación en centro	3.83	3.60	3.94	.021
Proyectos de innovación	3.51	3.24	3.66	.015
Seminarios	3.12	2.91	3.22	.046
Congresos	2.83	2.50	2.99	.007

**TABLA 77. Resultados en función de las alternativas, por sexo**

### **3. Análisis de la Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional**

#### **PRINCIPIOS**

##### *Psicológicos*

Son las mujeres las que con más vehemencia aseguran que el profesor debe tener en cuenta la diversidad del alumno y los procesos de aprendizaje diferenciales (4.71 por 4.54), con un nivel de significación de (.030).

Además, manifiestan tener un mayor conocimiento (significación igual a .007) de los fundamentos psicopedagógicos y científicos de la concepción de la etapa educativa que imparten (4.27 por 4.00).

Siempre, a la mujer, por su forma de hacer como maestra, le han interesado los aspectos psicológicos de los alumnos y más si estos son pequeños (como ocurre con los de esta etapa). Por lo general, el maestro se preocupa más por los contenidos y el cómo enseñar; mientras que las profesoras se inclinan por priorizar a quién enseñar.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Diversidad del alumno y procesos de aprendizaje diferentes	4.66	4.54	4.71	.030
Conozco los fundamentos psicopedagógicos y científicos de la etapa	4.18	4.00	4.27	.007

TABLA 78. Resultados en función de los principios y creencias psicológicas, por sexo

### *Sociológicos*

Nuevamente las mujeres valoran más la necesidad de poseer un conocimiento comprensivo y crítico del entorno educativo social (4.41 por 4.22) y muestran mas aceptación respecto a que el medio social del que procedan los alumnos (rural, urbano) exija una enseñanza semejante (3.67 por 3.25), con unos grados de significatividad de (.046) y (.006) respectivamente.

Ellas creen más en la conveniencia de que personas con conocimientos especializados colaboren en clase (3.80 por 3.29) y valoran más la importancia de tener presente los aspectos sociológicos del entorno escolar (4.47 frente a 4.25), alcanzándose significaciones de (.001) y (.018) respectivamente.

Según venimos describiendo, el perfil de la profesora de Primaria es: proteccionista, comunicativa y afectiva. Es fácil comprender que el tratamiento de los aspectos sociológicos (sobre todo los relativos al entorno más directo del alumno) sean ellas más accesibles a la hora de abrir sus clases para que otras personas puedan impartir conocimientos específicos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Tener presente los aspectos sociológicos del entorno escolar	4.40	4.25	4.47	.018
Conocimiento comprensivo y crítico del entorno social	4.35	4.22	4.41	.046
Que algunos padres u otras personas colaboren en clase	3.64	3.29	3.80	.001
El medio social exige una enseñanza semejante	3.53	3.25	3.67	.066

TABLA 79. Resultados en función de los principios y creencias sociológicas, por sexo

### *Pedagógicos*

La creencia de que el planteamiento metodológico debe basarse en el aprendizaje significativo es más apoyada por las mujeres (4.35) que por los hombres (4.10), obteniendo una significación de (.027).

También son ellas las que dan más importancia (significación de .004) al hecho de que tener nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo les permite racionalizar sus acciones como profesor (4.22 frente a 3.88 de los varones).

El cómo enseñar es un tema que las profesoras han presentado de siempre más inquietud a la hora de hacer un diagnóstico previo para diseñar la formación; deseando conocer planteamientos metodológicos que les faciliten el aprendizaje significativo de sus alumnos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
La metodología debe basarse en el aprendizaje significativo	4.27	4.10	4.35	.027
Nociones básicas y prácticas sobre teoría permiten racionalizar mis acciones como profesor	4.11	3.88	4.22	.004

TABLA 80. Resultados en función de los principios y creencias pedagógicas, por sexo

#### PRÁCTICA DOCENTE INDIVIDUAL

Ante la pregunta de si la Formación Permanente promovida por el C.P.R. incide en la actividad profesional, fueron las mujeres las que significativamente (.027) dieron mayor valoración (3.20 por 2.88).

En este sentido la mujer evalúa de forma más descriptiva en qué medida la formación ha incidido en su práctica profesional y en qué medida pueden comprender lo que hacen y por qué lo hacen.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Incide en la actividad profesional	3.09	2.88	3.20	.027

TABLA 81. Resultados en función de la práctica docente individual, por sexo

#### Organización de los contenidos

Siguiendo la tendencia manifestada en la mayoría de las categorías, son las mujeres las que más organizan de forma equitativa, según el momento evolutivo de los alumnos, la triple vertiente conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos (4.10 por 3.78), con una significación de (.002).

Ellas superan ampliamente a los hombres (significaciones de .013 y .003 respectivamente) en lo relacionado a la incorporación de los temas transversales en las áreas (4.33 por 4.04) y en la realización de la programación partiendo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto curricular de ciclo (4.36 frente a 4.03). Ellos se inclinan más por el dominio de los contenidos de las áreas instrumentales: matemáticas y lengua.

La aptitud minuciosa y organizada de la mujer hace que a la hora de organizar los contenidos y de hacer las programaciones se reflejen en ello. El hombre, al ser más técnico, actúa en su práctica docente de forma más esquemática y menos deductiva.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
La programación parte de elementos del P.C.	4.25	4.03	4.36	.003
Incorporo los temas transversales en las áreas	4.24	4.04	4.33	.012
Organizo conceptos, procedimientos y actitudes	4.00	3.78	4.10	.002

TABLA 82. Resultados en función de la organización de los contenidos, por sexo

### *Criterios metodológicos*

Son de nuevo las mujeres quienes en mayor medida establecen relaciones explícitas en clase entre lo que enseñan y cómo lo enseñan (4.11 por 3.88), organizan la clase más según las exigencias de los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos (3.95 frente a 3.69), ayudan más a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de una tarea (4.31 por 4.07) y fomentan más en la clase el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico (4.42 frente a 4.12), con niveles de significación de (.010), (.029), (.016) y (.003) respectivamente.

La incidencia que ha tenido la formación en la práctica docente en cuanto a criterios metodológicos a realizar en clase, ha incidido de forma más significativa en las mujeres que en los hombres. Según los datos, el cómo enseñar ha sido un tema que ha preocupado continuamente a las profesoras. Esto justifica que cualquier actividad que tratara aspectos que permitieran desarrollar la creatividad o reflexionar sobre lo que hacían, con experiencias claramente prácticas, hayan sido muy bien evaluadas por los participantes.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Fomento el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico	4.32	4.12	4.42	.003
Ayudo a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos	4.23	4.07	4.31	.016
Relaciones entre lo qué enseño y cómo lo enseño	4.03	3.88	3.95	.010
Organizo la clase según las exigencias de los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos	3.87	3.69	3.95	.029

TABLA 83. Resultados en función de los criterios metodológicos, por sexo

**Trabajo en equipo**

Vuelven a ser ellas las que significativamente (.004) manifiestan tener mas presentes los acuerdos tomados en el Claustro a la hora de analizar la adecuación e idoneidad de los programas (4.33 por 4.03).

Las mujeres parecen respetar más los acuerdos tomados por el equipo docente en la toma de decisiones sobre promoción de alumnos y tutorías (4.54 por 4.34) al igual que valoran en mayor grado el hecho de que el trabajo en equipo les ayude a investigar sobre su práctica (3.90 frente a 3.57), alcanzándose niveles de significación de (.035) y (.005) respectivamente. Creemos que hay mas costumbre y aceptación sobre la toma de decisiones en las profesoras que en los profesores, motivado por la necesidad de dar respuestas a situaciones problemáticas organizativas que se dan en los primeros ciclos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Respeto el acuerdo de la toma de decisiones sobre promoción de alumnos, tutorías, etc.	4.48	4.34	4.4	.035
Tengo presentes los acuerdos tomados para la adecuación e idoneidad de los programas	4.23	4.03	4.33	.004
El trabajo en equipo me ayuda a investigar sobre mi práctica	3.80	3.57	3.90	.005

TABLA 84. Resultados en función del trabajo en equipo, por sexo

**Tratamiento de la diversidad. Adaptaciones curriculares**

Encontramos valoraciones significativamente diferentes (.011 y .002 respectivamente) tanto a la hora de ejercitar en clase los principios democráticos de convivencia (4.63 y 4.40) como en el empleo de diversidad de estrategias didácticas, considerando que no todos los alumnos aprenden de la misma forma ni con la misma facilidad (4.52 y 4.24). Evidentemente, son las mujeres las que ofrecen mayores valoraciones.

En cuanto a los valores y al tratamiento de los alumnos por ser diferentes, sus aprendizajes también lo son; la Formación Permanente del Profesorado ha calado entre el sexo femenino más que en el masculino, dándole ellas mayor importancia al empleo de estrategias didácticas a la vez que incorporan adaptaciones curriculares de todo tipo.

Este interés les ha llevado a demandar en el C.P.R. todo tipo de actuaciones formativas que les facilite la comprensión de estos aspectos y un gran interés por conocer cómo y con qué criterio pueden hacerse los agrupamientos flexibles.

De igual forma, la formación recibida ha modificado el hecho de incorporar contenidos actitudinales en sus programaciones.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Ejercito en clase los principios democráticos de convivencia	4.56	4.40	4.63	.011
Empleo diversidad de estrategias didácticas	4.43	4.24	4.52	.002

**TABLA 85. Resultados en función del tratamiento de la diversidad y adaptaciones curriculares, por sexo**

### *Innovación individual*

Destacar aquí el mayor interés que manifiestan ellas (3.78 por 3.45) en conocer innovaciones pedagógicas que se realizan en diferentes centros y comunidades educativas (significación de .004).

Esto se justifica en que las profesoras de esta etapa están muy motivadas y abiertas para hacer innovaciones en el aula, más que los hombres, que en su práctica asumen un rol más tradicional.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Me intereso por las innovaciones pedagógicas que se realizan en diferentes centros	3.68	3.45	3.78	.004

**TABLA 86. Resultados en función de la innovación individual, por sexo**

### **PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO**

#### *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Queda de manifiesto que ellas realizan de forma más habitual evaluación inicial (4.44 por 4.03) y que, en mayor medida, la hacen en función de los criterios establecidos y en consonancia con los objetivos de aprendizaje (4.41 frente a 4.12), con niveles de significación de (.000) y (.006) respectivamente.

De igual forma, la formación recibida ha servido para que las profesoras asuman el concepto de evaluación como imprescindible a la hora de planificar la enseñanza-aprendizaje con sus alumnos y que ésta deba realizarse en función de los criterios establecidos en el proyecto curricular.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Realizo la evaluación en función de los criterios establecidos	4.32	4.12	4.41	.006
Realizo de forma habitual evaluación inicial	4.31	4.03	4.44	.000

**TABLA 87. Resultados en función de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, por sexo**

### ***Reuniones de coordinación y trabajo en equipo***

De nuevo las mujeres muestran un mayor acuerdo (.001) con la afirmación de que se establecen de forma sistemática las sesiones de coordinación de ciclo (4.10 por 3.67).

También apoyan más la creencia de que los principios de intervención educativa que se especifican en el currículo oficial sirvan de punto de partida para el equipo de profesores a la hora de definir la metodología general y las orientaciones didácticas de cada etapa (3.93 por 3.55), con un grado de significatividad de (.003).

La formación recibida ha favorecido en cuanto a comprender la necesidad de trabajar en equipo y la importancia de la misma a la hora de tomar decisiones en materia curricular e intervención educativa.

Esta creencia ha sido más asumida por las mujeres que por los hombres.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Establecen de forma sistemática las sesiones de coordinación del ciclo	3.97	3.67	4.10	.001
Los principios de intervención educativa son punto de partida para el equipo de profesores	3.81	3.55	3.93	.003

**TABLA 88. Resultados en función de las reuniones de coordinación y trabajo en equipo, por sexo**

### ***Revisión de documentos curriculares***

Tenemos que considerar como significativas (.001) las diferentes valoraciones encontradas en ambos sexos (3.79 y 3.29) sobre si se realizan reuniones periódicas para revisar y/o evaluar los Proyectos curriculares y los Proyectos educativos con objeto de replantearlos o reorientarlos.

Obviamente, son las mujeres las que muestran un mayor acuerdo.

A la hora de elaborar los documentos recomendados por la Reforma educativa como son los Proyectos Curriculares y Educativos, parece ser que la necesidad de revisarlos, una vez que se elaboraron, se decanta más por el sexo femenino; aunque creemos que el proceso de elaboración en los centros educativos fue más decisivo y participativo en el sexo masculino.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Reuniones periódicas para revisar y/o evaluar los P.C. y los P.E.	3.63	3.29	3.79	.001

**TABLA 89. Resultados en función de la revisión de documentos curriculares, por sexo**

### ***Desarrollo de la innovación en el centro***

Tan sólo comentar dentro de este aspecto que son ellas las que vuelven a presentar un mayor grado de valoración en cuanto al fomento de hábitos de comportamiento democrático (4.33 por 4.12 de los hombres), alcanzando una significación de (.044).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
Se fomentan hábitos de comportamiento democrático	4.26	4.12	4.33	.044

**TABLA 90. Resultados en función del desarrollo de la innovación en el centro, por sexo**

### ***Actividades de perfeccionamiento***

Finalmente, observar que de nuevo son ellas las que mayor grado de acuerdo ofrecen respecto a la afirmación de que el equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora (3.84 por 3.45), con una significación de (.004).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ hombre	$\bar{X}$ mujer	Signif.
El equipo programa actividades de mejora	3.72	3.45	3.84	.004

**TABLA 91. Resultados en función de las actividades de perfeccionamiento, por sexo**

## **3.2.3 ANÁLISIS EN FUNCION DE LA ESPECIALIDAD DEL DOCENTE**

### **1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos**

#### **CAUCES DE DIFUSIÓN**

#### ***Materiales elaborados***

Respecto al conocimiento del uso que hace el C.P.R. de los materiales elaborados por los profesores en las actividades de formación, observamos una valoración superior en los docentes generalistas (2.42) mientras los antiguos especialistas (2.08), los generalistas y especialistas (2.00) y los nuevos especialistas (1.89) podemos reunirlos en un mismo grupo por detrás de éstos, obteniendo un nivel de significación de (.029).

El profesor generalista necesita conocer experiencias elaboradas por compañeros más jóvenes; por eso se interesan y acuden al C.P.R. solicitando asesoramiento y apoyo; agradándole las jornadas de intercambio de experiencias que se han realizado, por facilitarles el conocimiento de lo que otros compañeros hacen en sus aulas.

Sobre la información que tiene el profesorado de las publicaciones de materiales curriculares que hace el C.P.R. debemos destacar ahora (.015) la menor valoración (1.71) correspondiente a los docentes de nuevas especialidades. En los tres grupos



restantes encontramos una valoración similar: generalistas y especialistas (2.27), generalistas (2.23) y antiguos especialistas (2.17).

Los profesores generalistas suelen interesarse por conocer todas las revistas y materiales que han publicado otros C.P.R. o colectivos de la enseñanza, como recurso y aplicación en su clase. Mediante estos materiales evalúan y contrastan su práctica.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Conozco el uso que hace el C.P.R. de los materiales elaborados	2.14	2.42	2.08	1.89	2.00	.029
Conozco las publicaciones	2.10	2.23	2.17	1.71	2.27	.015

TABLA 92. Resultados en función de los materiales elaborados, por especialidad

### ASESORAMIENTO

En las actividades en las que el colectivo de profesores participó de forma individual, hemos encontrado diferencias significativas (.031) a la hora de valorar las iniciativas tomadas por el asesor responsable para ayudar a los profesores. Así, destaca la baja valoración dada por los generalistas y especialistas (2.86) en comparación con los generalistas, los antiguos y los nuevos especialistas (3.46, 3.41 y 3.33 respectivamente).

Si la ayuda del asesor se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los centros por sí mismos identificar y resolver los problemas que se le plantean también causa diferentes opiniones en el colectivo (.032). Además, de nuevo nos encontramos el mismo orden de valoración, es decir, los antiguos especialistas muestran la mayor valoración hacia esta afirmación (3.34) mientras que los generalistas y especialistas quedan al final (2.65), situándose a medio camino entre éstos los generalistas (3.10) y los nuevos especialistas (2.97).

Según los maestros generalistas el asesor toma iniciativas para poder ayudarlos y los especialistas más antiguos se inclinan por opinar que, además, les facilita la dinámica de trabajo y les ayuda para que sean autónomos.

Creemos que la asesoría no tiene por qué dar soluciones, sino ayudarles a reconstruir su problema, buscarles alternativas, sugerir posibilidades de actuación.

Detrás de la intervención asesora puede ocultarse la necesidad de una suerte de consentimiento que proporcione un éxito seguro, que conlleva una cierta dosis de conformismo. Aunque en ocasiones si existe cierta dependencia hacia el asesor, puede terminar eclipsando al equipo.

Comprenden, los generalistas, que el asesor toma iniciativas para trabajar. Estos profesores suelen ser los mayores del centro educativo y el asesor tiene que motivarlos y capacitarlos para que puedan ser autónomos y trabajar en equipo.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
El asesor toma iniciativas para ayudar	3.33	3.46	3.41	3.33	2.86	.031
Permite a los centros capacitarse para ser autónomos	3.19	3.29	3.50	3.00	2.85	.011
El asesor se dirige a facilitar dinámicas de trabajo	3.04	3.10	3.34	2.97	2.65	.032

TABLA 93. Resultados en función del asesoramiento, por especialidad

## 2. Análisis de los programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Se preguntó al profesorado por el número de actividades realizadas en los últimos 5 años y encontramos que existen notorias diferencias (nivel de significación .000) respecto a los cursos realizados.

Recordando que las valoraciones hechas por los docentes fueron 1 (ninguna), 2 (de 1 a 3), 3 (de 4 a 6), 4 (de 7 a 10) y 5 (más de 10), las puntuaciones medias según las especialidades de cada grupo de docentes quedaron así: nuevas especialidades (3.55), antiguas especialidades (3.24), generalistas (2.68) y, al final, los generalistas y especialistas (2.46).

Los profesores con nuevas especialidades son los que más cursos hacen, pues necesitan una formación práctica. Es la época donde los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores, un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante los cuales estos profesores, con la especialidad recién estrenada, desean adquirir un conocimiento profesional, además de mantener un cierto equilibrio. Surgen dudas, tensiones, luchan por establecer su propia identidad personal y profesional. Buscan en el C.P.R. programas y asesoramientos que respondan a sus necesidades personales.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Cursos	2.97	2.68	3.24	3.55	2.46	.000

TABLA 94. Resultados en función de la participación en actividades, por especialidad

## MOTIVACIÓN

Cuando planteamos a los docentes diversos motivos de participación para que señalaran los que ellos consideraran oportunos, observamos que los nuevos especialistas (12%) son los que menos realizan las actividades por una necesidad del centro, a mucha distancia de los antiguos especialistas (23%), generalistas y especialistas (29%) y generalistas (35%), hallándose una significación de (.021).

Como indicábamos en el punto anterior, la necesidad formativa del profesor novel es dar respuesta personal, ir a la búsqueda de su equilibrio; por eso, las motivaciones personales de estos profesores no se centran en necesidades en el centro educativo; pues ellos cambian de destino. No eligen los cursos como modalidad preferente. Mientras que los profesores con experiencia optan por justificar su formación, por la necesidad de su propio centro.

Si la participación en la Formación Permanente se debe a una promoción profesional, son los generalistas (10%) los que ahora quedan claramente (significación de .016) por debajo de los antiguos especialistas (25%), nuevos especialistas (27%) y generalistas y especialistas (31%).

Es evidente que un profesor con muchos años de servicio no hace formación para su propia promoción; mientras que los profesores menos experimentados desean créditos en su *currículum*, facilitados por la asistencia en la formación.

Por último, si el motivo es necesitar la especialización, encontramos diferencias significativas (.010) de tal manera que los docentes que más apoyan esta afirmación son los generalistas y especialistas (26%), seguidos de los antiguos especialistas (15%), los nuevos especialistas y los generalistas (8% y 6% respectivamente).

Los profesores que tienen especialidades antiguas, como Ciencias, no tienen concurso de traslado para su especialidad, por lo que otra motivación para asistir es la idea de participar y poder obtener créditos y acceder a otras plazas.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Una necesidad del centro	.26	.35	.23	.12	.29	.021
Por promoción profesional	.21	.10	.25	.27	.31	.016
Necesitar la especialización	.11	.06	.15	.08	.26	.010

TABLA 95. Resultados en función de la motivación, por especialidad

## PREFERENCIAS

Preguntando por el interés que han tenido en la realización de diferentes actividades, encontramos diversidad de opiniones (nivel de significación igual a .036)

en lo referente a cursos, jornadas y congresos de tipo presencial. Así, la valoración más alta corresponde a los nuevos especialistas (3.59), quedando a cierta distancia los generalistas y especialistas, antiguos especialistas y generalistas (3.32, 3.22 y 3.10 respectivamente).

Es lógico que los nuevos especialistas prefieran realizar los cursos; tienen menos duración y no requieren una participación tan profunda autónoma como los seminarios y grupos de trabajo.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Cursos, jornadas y congresos	3.28	3.10	3.22	3.59	3.32	.036

TABLA 96. Resultados en función de las preferencias, por especialidad

### ALTERNATIVAS

Sobre la intención de realizar congresos más adelante debemos señalar que podemos hacer dos grupos netamente diferenciados (significación de .008). Evidentemente, el orden de valoración coincide con las preferencias mostradas en la categoría anterior, por lo que los más interesados en ello son los generalistas y especialistas (3.19) y los nuevos especialistas (3.17) mientras que los antiguos especialistas (2.59) y los generalistas (2.57) parecen menos interesados.

Finalmente, abordando el tema de los cursos a distancia o bien Internet (con una significación de .010), podemos destacar la alta valoración de los nuevos especialistas (3.80) frente a los docentes generalistas (2.93), quedando en medio los generalistas y especialistas y los docentes de antiguas especialidades (3.52 y 3.37 respectivamente).

Es justificado que los maestros generalistas y los que tienen especialidades antiguas tengan menos interés. Estos siempre prefieren un tipo de actividades en las que se desarrollen todo tipo de actividades de Lenguaje y Matemáticas, que les facilite la tarea en el aula. Mientras los que tienen nuevas especialidades son maestros más jóvenes que se inclinan por trabajar las Nuevas Tecnologías en la Educación.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Análisis sobre la actualización didáctica	3.8983	3.73	3.97	4.20	3.68	.018
Cursos a distancia: Internet	3.35	2.93	3.37	3.80	3.52	.010
Congresos	2.	2.57	2.59	3.17	3.19	.008

TABLA 97. Resultados en función de las alternativas, por especialidad

### 3. Análisis de la Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional

#### PRINCIPIOS

Sólo hay que mencionar que dentro de los aspectos psicológicos se observaron diferencias significativas (.046) cuando se abordó si es necesario poseer un conocimiento fundamentado sobre el niño, la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta afirmación es más apoyada por los generalistas y especialistas (4.82), mientras que el resto presenta valoraciones similares: antiguos especialistas (4.59), nuevos especialistas (4.58) y generalistas (4.50).

Esta respuesta refleja los principios y creencias que tienen los profesores sobre los conocimientos y los principios educativos, y cómo ha evolucionado a partir de la formación recibida. La incorporación de una serie de principios determinados por la L.O.G.S.E. han influido en los profesores una cierta confusión. Todos son conscientes de su necesidad y de imprimir en ellos todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que una cosa es la teoría y otra la práctica. La dificultad de aplicarlos por un cierto tipo de profesorado, requiere cambiar, algunas veces, los esquemas y, sobre todo, compartir criterios y conceptualizar sobre ellos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Necesidad de conocer principios educativos	4.59	4.50	4.59	4.58	4.82	.046

TABLA 98. Resultados en función de los principios y creencias, por especialidad

#### PRÁCTICA DOCENTE INDIVIDUAL

Se le preguntó al profesorado si estaba satisfecho con su práctica profesional antes de participar en las actividades de Formación Permanente, y esta vez valoraban del siguiente modo: estaba muy satisfecho (3), no estaba del todo satisfecho (2) y no me encontraba satisfecho (1). Analizados los datos podemos concluir que, con un nivel de significación de .034, los más satisfechos antes de participar en dichas actividades son los generalistas (2.68), seguidos por los nuevos especialistas, generalistas y especialistas y antiguos especialistas, que tienen valoraciones muy parecidas entre ellos (2.48, 2.47 y 2,43 respectivamente).

Los profesores que tenían un grado de satisfacción más alto son los de Educación Primaria Generalista, pues antes de iniciar la formación habían realizado pocas actividades. Antes de la L.O.G.S.E. no había una Formación Permanente institucionalizada. Cada profesor llevaba su clase como quería; a ellos les iba bien. Son profesores, por lo general, con bastantes años de servicio y no dudan en que su preparación anterior era buena. Sin embargo, los nuevos especialistas no tienen bagaje todavía para saber si lo que hacen están bien, desconocen otros modelos y no tienen criterios para opinar sobre su nivel de formación.

Por esto, afirmamos que para cada profesor debe existir un itinerario formativo diferente; no deberían trabajar profesores principiantes con experimentados, profesores generalistas con especialistas.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
Satisfacción profesional antes de participar en la Formación Permanente	2.55	2.68	2.43	2.78	2.47	.034

TABLA 99. Resultados en función de la práctica docente habitual, por especialidad

### PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO

Respecto a esta cuestión sólo encontramos diversidad de opiniones con relación a las actividades de perfeccionamiento. Así, los docentes generalistas y especialistas (2.74) son los que menos creen que se organizan actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor, muy por debajo de los antiguos especialistas (3.40), los generalistas (3.36) y los nuevos especialistas (3.35), con un nivel de significación de (.037).

Insistiendo en las actividades de perfeccionamiento, a la hora de valorar si el equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora, encontramos a los 4 grupos bien diferenciados (.004) en sus puntuaciones medias: generalistas (3.99), nuevos especialistas (3.67), antiguos especialistas (3.55) y generalistas y especialistas (3.38).

Los profesores generalistas tienen hábito para trabajar en equipo, en sus centros, y realizan actividades conjuntamente. Mientras que los especialistas, al ser itinerantes, no suelen reunirse en el mismo centro y con la misma frecuencia que los anteriores. De ahí que su opinión sea un poco más baja, no encontrando la aplicabilidad de las actividades de formación que se realizan en los centros docentes.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ generalistas	$\bar{X}$ antiguos especialistas	$\bar{X}$ nuevos especialistas	$\bar{X}$ generalistas y especialistas	Signif.
El equipo de profesores programa actividades	3.72	3.99	3.55	3.67	3.38	.004
Actividades periódicas	3.27	3.36	3.40	3.35	2.74	.037

TABLA 100. Resultados en función de la práctica docente en el centro, por especialidad

### 3.2.4 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DEL CICLO EN EL QUE TRABAJAN LOS PROFESORES

#### 1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos

##### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

Dentro de la consecución de objetivos, actividades y contenidos, encontramos diferentes valoraciones (significación de .045) a la hora de enjuiciar si el Plan de actividades del C.P.R. potencia la formación en centros. En este sentido, son los docentes del 1º ciclo los que mayor acuerdo muestran (3.46), seguidos de los profesores que imparten docencia a más de un ciclo (3.26) y, con la misma valoración (3.05), los docentes del 2º y 3º ciclo.

Ante la necesidad de compartir creencias y pensamientos, es justificado que el profesor que imparte el 1º ciclo prefiera (a la hora de hacer actividades) que se realicen en su centro a partir de necesidades concretas de esos alumnos. Así, a la hora de tomar decisiones del tipo que sea, se harán de forma consensuada y partiendo de un contexto concreto.

También se detectan notables diferencias (.028) cuando valoran en qué medida el C.P.R. da respuesta a sus expectativas en conocimientos teóricos, manteniéndose el orden de valoración anteriormente comentado. Así, muestran mayor aceptación los profesores que imparten docencia en el 1º ciclo (3.51), seguidos por los que abarcan más de un ciclo (3.33), los docentes del 2º ciclo (3.28) y los del 3º ciclo (3.00).

Los profesores de 1º ciclo siempre han estado más motivados a la hora de asistir a la formación frente a los de 3º ciclo (según consta en documentos consultados); siendo conscientes de que para reflexionar sobre su práctica y desde la práctica, es necesario conceptualizar. De ahí que valoren las respuestas que el C.P.R. ha dado sobre conocimientos teóricos.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
El C.P.R. da respuesta a los conocimientos teóricos	3.26	3.51	3.28	3.00	3.33	.028
El C.P.R. potencia la formación en centros	3.19	3.46	3.05	3.05	3.26	.045

TABLA 101. Resultados en función del desarrollo de actividades, por ciclo

##### CAUCES DE DIFUSIÓN

Analizando cómo conocen la oferta de Formación Permanente que desarrolla el C.P.R. en la provincia, el profesorado muestra diferencia de opiniones (significación de .025) de tal forma que los docentes del 1º ciclo (3.27) son los que más saben de

dicha oferta a través de los comentarios de compañeros, seguidos por los que imparten clase en más de un ciclo (2.93), los del 2º ciclo (2.73) y los del 3º ciclo (2.63).

Los profesores de 1º ciclo de Educación Primaria son los que más han asistido a las actividades programadas por el C.P.R. y comentan ser los más motivados y se interesan por todo lo relativo a la formación.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
Por comentarios de compañeros/as	2.86	3.27	2.73	2.63	2.93	.025

TABLA 102. Resultados en función de los cauces de difusión, por ciclo

## 2. Análisis de los programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

A continuación exponemos únicamente los datos de las categorías donde ha habido diferencias significativas.

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Teniendo en cuenta el número de actividades que los docentes han realizado en los últimos 5 años, haremos notar las significativas diferencias (.026) encontradas para los proyectos de innovación.

Así mediante el peculiar sistema de valoración en esta categoría, observamos que los profesores que imparten docencia en el 3º ciclo (1.62) muestran una mayor participación que los del 2º ciclo (1.37), los que dan clase en más de un ciclo (1.37) y los docentes del 1º ciclo (1.25). Aunque no es muy significativa la diferencia.

Creemos que está justificado porque son profesores que imparten clase a alumnos que requieren de estos profesores la presentación de unos contenidos de tipo conceptual. Necesitan unas estrategias a la hora de presentarlos, más innovadoras, y de la utilización de recursos que motiven a los alumnos que se encuentran más desmotivados para el aprendizaje.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
Proyectos de innovación	1.41	1.25	1.37	1.62	1.37	.026

TABLA 103. Resultados en función de la participación en actividades, por ciclo

### MOTIVACIÓN

La única diferencia significativa (.037) se ha encontrado cuando los docentes aducen como causa de participación una carencia en formación inicial, siendo los



profesores que imparten docencia en más de un ciclo los que más frecuentemente lo señalan (27%), por delante de los de 2º y 3º ciclo (16 y 14% respectivamente) y, aun más distanciados, los docentes del 1º ciclo (6%).

El que un profesor por su especialidad imparta clases en más de un ciclo o de forma itinerante, requiere de una formación más específica y completa; que en algunos casos no ha sido recibida desde su formación inicial. Por ello esos profesores demandan al C.P.R. que se les tenga en cuenta a la hora de planificar actividades.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
Una carencia en formación inicial	.15	.06	.16	.14	.27	.037

TABLA 104. Resultados en función de la motivación, por ciclo

### PREFERENCIAS

Respecto al interés suscitado por los cursos, jornadas y congresos de tipo presencial, podemos dividir al profesorado en dos grupos: los docentes del 2º ciclo (3.55) y del 1º ciclo (3.43) muestran una mayor satisfacción que los compañeros que imparten docencia en más de un ciclo (3.16) y los del 3º ciclo (3.05), con un grado de significación de (.024).

Las preferencias por los cursos que tienen estos profesores son debido a que en esta modalidad formativa se imparten ponencias por expertos en base a un tipo de contenidos, que ellos podrán aplicarlos en sus clases. Además, son actividades a realizar de forma intensa y en menos tiempo que otras.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
Cursos, jornadas, congresos de tipo presencial	3.28	3.43	3.55	3.05	3.16	.024

TABLA 105. Resultados en función de las preferencias, por ciclo

### ALTERNATIVAS

Valorando el interés en futuras participaciones, el profesorado mostró diferencias significativas (.009) cuando consideraron los grupos de trabajo. Así, los más interesados son los docentes del 1º ciclo (3.85) y los menos son los profesores que enseñan en más de un ciclo (3.14). En medio y con valoraciones similares quedan los docentes del 2º y 3º ciclo (3.56 y 3.43 respectivamente).

Respecto a la futura participación en proyectos de innovación, los más dispuestos son los docentes del 1º y 2º ciclo (3.77 y 3.67 respectivamente), seguidos por los

profesores del 3º ciclo (3.44) y los que imparten docencia en más de un ciclo (3.10), con un nivel de significación de (.041).

A la hora de diseñar y participar en actividades formativas, el profesorado de 1º ciclo destaca entre los demás por tener más necesidades que el resto de sus compañeros; los alumnos requieren unas estrategias más manipulativas. Por lo tanto la alternativa que proponen siempre es diferente, proponiendo proyectos de innovación y grupos de trabajo como modalidades para su desarrollo profesional.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ 1º ciclo	$\bar{X}$ 2º ciclo	$\bar{X}$ 3º ciclo	$\bar{X}$ más de 1 ciclo	Signif.
Grupos de trabajo	3.51	3.85	3.56	3.43	3.14	.009
Proyectos de innovación	3.51	3.77	3.67	3.44	3.10	.041

TABLA 106. Resultados en función de las alternativas, por ciclo

### 3.2.5 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LA SITUACIÓN LABORAL DEL DOCENTE

#### 1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos

##### PROCESO DE PLANIFICACIÓN

##### *Detección de necesidades por demanda individual*

La única cuestión a mencionar en este apartado es la diferente valoración que da el colectivo de docentes respecto a sí el Plan Anual de formación que elabora el C.P.R. es útil para el profesorado (nivel de significación de .046). Son los interinos los que afirman con mayor fe esta utilidad, con una valoración media de (3.33) por (3.06) de los funcionarios.

La situación profesional de los interinos hace que se preocupen, de forma más intensa, del lugar y condición organizativa. Necesitan tener créditos para las oposiciones y el lugar de adquirirlos es el C.P.R.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
El Plan Anual de formación es útil para el trabajo cotidiano de los profesores	3.13	3.33	3.06	.046

TABLA 107. Resultados en función de la detección de necesidades de demanda individual, por situación laboral

## DESARROLLO DE ACTIVIDADES

### *Diseño y desarrollo*

Con relación al conocimiento previo que tenían los docentes sobre las actividades organizadas por el C.P.R., denotamos que los profesores interinos tienen mayor información previa acerca del lugar en que se desarrolla la actividad (muestran una media de 4.09 frente a 3.74 por parte de los funcionarios) con un nivel de significación de (.010).

La misma tendencia se observa en referencia al conocimiento previo que tienen sobre los criterios organizativos por parte del C.P.R. (significación de .044). El colectivo de interinos muestra una mayor información (3.37) que los funcionarios (3.03).

Fijándonos en las actividades formativas realizadas individualmente en el C.P.R., también denotamos mayor valoración de los interinos (3.34 frente a 2.96 de los funcionarios) cuando consideramos las condiciones materiales (aula, centro...) de realización de dicha actividad, encontrándonos con un nivel de significación de (.006).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Conocimiento previo del lugar	3.83	4.09	3.74	.010
Conocimiento previo de los criterios organizativos	3.13	3.37	3.03	.044
Condiciones materiales en que se han realizado las actividades individuales	3.07	3.34	2.96	.006

TABLA 108. Resultados en función del diseño y desarrollo, por situación laboral

### *Consecución de objetivos, actividades y contenidos*

A la hora de medir el grado de consecución de los objetivos del Plan de actividades del C.P.R., observamos que existen diferencias significativas cuando se valora si dicho plan favorece el desarrollo de la Reforma ofreciendo formación relativa al Proyecto curricular, educativo, programaciones, etc., con un nivel de significación de (.008). Esta valoración vuelve a ser mayor para los interinos (3.55) que para los funcionarios (3.20).

Si se trata de valorar la medida en que el C.P.R. ha dado respuesta a sus expectativas, sólo cabe destacar la diferencia observada cuando nos referimos a la autoestima profesional (.012). Esta cuestión vuelve a ser más valorada por los docentes que no poseen su plaza (3.42) frente a los funcionarios (3.00).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Favorecer el desarrollo de la Reforma	3.30	3.55	3.20	.008
Autoestima profesional	3.12	3.42	3.00	.012

TABLA 109. Resultados en función de la consecución de objetivos, actividades y contenidos, por situación laboral

### *Proceso de participación y selección en actividades*

Solamente debemos destacar el mayor conocimiento previo que también demuestran los docentes interinos sobre los requisitos de participación (3.66 por 3.32 de los funcionarios) en las diversas actividades. Encontrándose un nivel de significación de (.016).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Requisitos de participación	3.41	3.66	3.32	.016

TABLA 110. Resultados en función del proceso de participación y selección, por situación laboral

### *Seguimiento, evaluación y certificación de actividades*

Hay que resaltar que los profesores interinos muestran de nuevo un mayor conocimiento previo en torno a las actividades organizadas por el C.P.R. En este caso existen diferencias (significación de .030) con relación a la metodología desarrollada, conocida en mayor medida por los docentes sin plaza en propiedad (3.33 por 2.99 de los funcionarios).

Respecto al material entregado durante las actividades realizadas individualmente en el C.P.R., muestran mayor grado de satisfacción los profesores interinos que los funcionarios (3.58 y 3.29 respectivamente), obteniéndose un grado de significación de (.045).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Material entregado	3.37	3.58	3.29	.045
Metodología desarrollada	3.09	3.33	2.99	.030

TABLA 111. Resultados en función del seguimiento evaluación y certificación de actividades, por situación laboral

## CAUCES DE DIFUSIÓN

Teniendo en cuenta la comunicación entre los centros y el C.P.R., cabe destacar que cuando preguntamos si su centro informa de la necesidad de dicha formación, obtuvimos una mayor valoración de los docentes sin plaza (3.46 frente a 3.07), con un nivel de significación de (.027).

Siguen los interinos informándose, positivamente, sobre el grado de comunicación existente entre el C.P.R. y su centro. Ellos están más interesados en conocer todas las actividades formativas que se realizan ,por sus propias necesidades y que anteriormente hemos descrito.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Su centro informa de la necesidad de dicha formación	3.16	3.46	3.07	.027

TABLA 112. Resultados en función de los cauces de difusión, por situación laboral

## ASESORAMIENTO

Refiriéndonos al apoyo que ofrecen los asesores del C.P.R., encontramos diferencias significativas (.013) en la mayor creencia que tienen los interinos sobre si dichos asesores atienden principalmente las demandas particulares (2.79 frente a 2.29 de los funcionarios).

En las actividades en las que participaron de forma individual (cursos, seminarios, grupos de trabajo,...) encontramos que los interinos muestran significativamente (.033) una mayor valoración de la actitud del asesor responsable solucionando problemas de organización de materiales y de otros recursos (3.60 por 3.27).

Está justificada la información asignada por los profesores interinos que consideran la actuación prestada por los asesores. Se ve de forma clara como este profesorado solicita, de forma más acusada, la información y asesoramiento del C.P.R.; mientras que el profesorado funcionario no solicita este tipo de servicio tan insistentemente. Por ello, a la hora de valorarse, los primeros tienen más elementos de juicio, más respuestas que los segundos, que tienen menos problemas en cuanto a la organización de materiales y recursos, y requieren el asesoramiento menos reiterativo y menos individual.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
El asesor ha solucionado problemas de organización de materiales y recursos	3.36	3.60	3.27	.033
Los asesores atienden a las demandas particulares del profesorado	2.42	2.79	2.29	.013

TABLA 113. Resultados en función del asesoramiento, por situación laboral

## VÍAS DE ACCESO A LOS RECURSOS

Sobre la frecuencia con la que utilizan los diferentes medios para acceder a los recursos del C.P.R. hay que hacer notar la diferencia que existe (nivel de significación .033) cuando lo hacen por solicitud previa, obteniéndose que este medio es más usado por los interinos (2.79) que por los funcionarios (2.27).

Los profesores noveles necesitan información sobre recursos que, normalmente lo hacen solicitándolo por escrito.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Por solicitud previa, por escrito	2.43	2.79	2.27	.033

TABLA 114. Resultados en función de las vías de acceso a los recursos, por situación laboral

## 2. Análisis de los programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Atendiendo al número de actividades realizadas durante los últimos 5 años, y recordando que se valoró de 1 a 5 el hecho de no realizar ninguna, realizar de 1 a 3, de 4 a 6, de 7 a 10 y más de 10 respectivamente, hay que considerar que los profesores que no tienen la plaza en propiedad manifiestan una mayor participación en todas las actividades propuestas, aunque sólo en 4 de ellas podemos considerar dicha diferencia como significativa.

Dichos profesores muestran una media significativamente superior en la realización de cursos (3.36 frente a 2.83 en los docentes con plaza en propiedad), con un nivel de significación de (.004).

También resultó significativa (.005) la mayor participación de los docentes considerados como interinos en los congresos (1.56 por 1.27 de los considerados funcionarios).

Los interinos han participado en más jornadas que los funcionarios (2.30 frente a 1.77), con una significación de (.001).

Por último, destacamos la misma tendencia (con un nivel de significación de .013) en la realización de seminarios (2.05 por 1.71).

Los profesores que están provisionales en los centros educativos realizan formación y eligen el curso como modalidad para obtener fácilmente, de forma pasiva, los créditos para los sexenios y en dos meses como máximo los obtienen. Rara vez eligen un tipo de modalidad que dure un curso y que requiera investigar sobre su práctica con el fin de hacer un desarrollo profesional que se ajusta al perfil del profesor de la L.O.G.S.E. Eligen jornadas, congresos..., mientras que el profesor funcionario

asiste a menos pero más selectos y, principalmente, en función de las necesidades del centro.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Cursos	2.97	3.36	2.83	.004
Jornadas	1.91	2.30	1.77	.001
Seminarios	1.80	2.05	1.71	.013
Congresos	1.35	1.56	1.27	.005

TABLA 115. Resultados en función de la participación en actividades, por situación laboral

## MOTIVACIÓN

Preguntados por los motivos que les habían guiado a participar en la Formación Permanente, el profesorado mostró frecuencias de respuesta muy diferentes en 4 de ellos, teniendo en cuenta su situación laboral.

La diferencia más significativa la encontramos al considerar si el motivo ha sido la incorporación del Centro a un Proyecto de Formación (.000), obteniendo que el 42% de los docentes con plaza en propiedad contestan afirmativamente mientras que sólo el 16% de los interinos responden en este sentido.

Los interinos nunca asumen que la motivación está centrada en beneficio de su centro, por no tener aún un centro en propiedad; por eso, este tipo de investigación está relacionada con el profesor definitivo.

Deducimos por otra parte que el colectivo de profesores sin plaza está más motivado a participar en la Formación Permanente a causa de una necesidad de reflexión personal (61% frente al 44% de los funcionarios) siendo el nivel de significación de (.026).

También los docentes interinos muestran una mayor conciencia (nivel de significación igual a .009) de su carencia en formación inicial, ya que el 25% de ellos lo señalan como motivo. Este porcentaje baja al 11% si hablamos de docentes con plaza en propiedad.

Si atendemos a las recomendaciones de la Institución organizadora, vemos que dicho motivo es apuntado por el 28% de los interinos por sólo un 11% de los funcionarios, obteniendo un nivel de significación de (.007).

Los interinos nunca asisten, generalmente, por la recomendación del C.P.R.; sin embargo, sí asisten por necesidad de comprender qué deben hacer en clase y qué tipo de reflexión deben hacer sobre su práctica. A veces el tipo de clase que imparten repiten modelos que en su tiempo vieron cuando hacían la carrera.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Reflexión sobre la práctica profesional	0.48	0.61	0.44	.026
Incorporación a un Proyecto de Formación	0.35	0.16	0.42	.000
Recomendación de la Institución organizadora	0.17	0.28	0.11	.007
Una carencia en formación inicial	0.15	0.25	0.11	.009

TABLA 116. Resultados en función de la motivación, por situación laboral

### DIFICULTADES DE ACCESO A LA FORMACIÓN

La queja más significativa (.008) la muestran los profesores sin seguridad en su plaza cuando abordamos la duración de la actividad, aspecto que valoran como dificultad en mayor medida que los compañeros que sí cuentan con la propiedad de su plaza (3.43 frente a 2.85).

Se suelen manifestar en contra de la duración de las actividades de formación los profesores no definitivos, por su poco hábito a la hora de formarse. Desean que sean más cortas.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
La duración de la actividad	3.01	3.43	2.85	.008

TABLA 117. Resultados en función de las dificultades de acceso a la formación, por situación laboral

## 3. Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional

### PRÁCTICA DOCENTE INDIVIDUAL

Aunque el profesorado fue preguntado por múltiples cuestiones relacionadas con esta categoría, sólo se encontró una diferente opinión (significación de .010) entre todas ellas. Así, cuando el colectivo fue cuestionado directamente sobre si la Formación Permanente promovida por el C.P.R. incide en la actividad profesional (prácticamente la pregunta que define por sí sola este bloque), encontramos un mayor apoyo en el ámbito de los interinos (3.38) que en el de los funcionarios (2.99).

Los interinos tienen un bagaje muy pequeño sobre la práctica docente y una motivación más elevada que los propietarios. Por esta necesidad, valoran lo aprendido y aprecian la incidencia que tiene en su práctica profesional las actividades formativas que realizan.



	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
La formación del C.P.R. incide en la actividad profesional	3.09	3.38	2.99	.010

TABLA 118. Resultados en función de la práctica docente individual, por situación laboral

## PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO

### *Revisión de documentos curriculares*

Preguntados por la realización de reuniones periódicas para controlar la eficiencia de los Proyectos Curriculares y los Proyectos Educativos, el colectivo de profesores interinos muestra una mayor valoración (3.91 frente a 3.52 de los funcionarios) con un nivel de significación de (.021).

Para los interinos es nuevo todo lo que descubren en su práctica diaria. El contacto con otros profesores les enriquece continuamente; sobre todo en las reuniones de claustro, en el trabajo de equipos de ciclo y en particular a la hora de revisar y evaluar los Proyectos Curriculares y Educativos. Esta novedad despierta en ellos una gran expectación. Su valoración destaca sobre la del profesor funcionario que está habituado a este trabajo.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
Se realizan reuniones para revisar y/o evaluar los P.C. y los P.E.	3.36	3.91	3.52	.021

TABLA 119. Resultados en función de la revisión de documentos curriculares, por situación laboral

### *Actividades de perfeccionamiento*

Dos cuestiones se plantearon en esta categoría y las dos resultaron significativamente diferenciadoras (.028 y .039 respectivamente).

En primer lugar se preguntó si se organizan actividades en este sentido (perfeccionamiento del profesor), encontrando un grado de acuerdo mayor en los docentes interinos que en los funcionarios (3.56 por 3.17).

También se sondeó la idea de si se programan de forma constante actividades de mejora, volviendo a encontrar una mayor aceptación de dicha afirmación por parte del colectivo de profesores interinos (3.93 frente a 3.64).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ interinos	$\bar{X}$ funcionarios	Signif.
El equipo de profesores programa	3.72	3.93	3.64	.039
Se organizan actividades periódicas	3.27	3.56	3.17	.028

TABLA 120. Resultados en función de las actividades de perfeccionamiento, por situación laboral

### 3.2.6 ANÁLISIS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE DOCENCIA

#### 1. Análisis de la actuación institucional del Centro de Profesores y Recursos

##### PROCESO DE PLANIFICACIÓN

A este respecto, el profesorado sólo mostró notables diferencias (.047) cuando valoró si la Formación Permanente promovida por el C.P.R. respondía a las necesidades del alumnado, siendo más críticos los profesores más veteranos (2.82) que los de mediana edad (3.08) y los de menor experiencia docente (3.20).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Responde a las necesidades del alumnado	3.00	3.20	3.08	2.82	.047

TABLA 121. Resultados en función del proceso de planificación, por años de docencia

##### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

##### *Consecución de objetivos, actividades y contenidos*

Marca diferencias (.042) el hecho de que el Plan de actividades del C.P.R. favorezca la innovación educativa fomentando la creación de grupos de trabajo y seminarios surgidos por iniciativa del profesorado. Este aspecto es menos valorado por los profesores de más edad (3.12), que por los profesores que tienen de 16 a 25 años de docencia (3.27) o el profesorado más joven (3.50).

Si atendemos ahora al hecho de que dicho plan potencia la formación en centros, volvemos a encontrar una valoración muy por debajo del resto en los profesores más antiguos (3.00), seguidos por los profesores de mediana edad y los profesores con menos de 15 años de docencia (3.30 y 3.37 respectivamente), alcanzándose un nivel de significación de (.024).

Finalmente, observamos que el C.P.R. ha dado respuesta a las expectativas de autoestima profesional en mayor grado (significación de .005) al profesorado joven (3.50), siendo las valoraciones de los profesores más veteranos y los de mediana edad sensiblemente inferiores (2.97 y 2.95 respectivamente).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
El Plan de actividades del C.P.R. favorece la innovación educativa, etc.	3.27	3.50	3.27	3.12	.042
Potencia la formación en centros	3.19	3.37	3.30	3.00	.024
El C.P.R. da respuesta a las expectativas de autoestima profesional	3.12	3.50	2.95	2.97	.005

TABLA 122. Resultados en función de la consecución de objetivos, actividades y contenidos, por años de docencia

## CAUCES DE DIFUSIÓN

### *Actividades*

El profesorado más joven muestra un menor conocimiento (significación de .006) de la oferta de Formación Permanente del Profesorado recogida en el Plan Provincial de Formación (2.82). Tanto los profesores de mediana edad (3.44) como los más antiguos (3.33) presentan una mayor información.

Atendiendo a la hoja informativa que envía el C.P.R. periódicamente (significación de .045), son los docentes de mayor edad (3.71) los que manifiestan un mayor conocimiento de la oferta de formación a través de ella, seguidos a distancia por los docentes de mediana edad y los profesores con menos de 15 años de docencia (3.24 y 3.21 respectivamente).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Conozco la oferta de Formación Permanente por la hoja informativa que envía el C.P.R. periódicamente	3.43	3.21	3.24	3.71	.045
Tengo conocimiento de la oferta de Formación Permanente recogida en el Plan Provincial de Formación	3.23	3.82	3.44	3.33	.006

TABLA 123. Resultados en función de las actividades, por años de docencia

### *Asesoramiento*

A la vista de los resultados, podemos afirmar que durante las actividades realizadas individualmente en el C.P.R. los docentes de mediana edad (3.88) son los más

satisfechos con la atención prestada por el propio C.P.R., seguidos por los docentes más jóvenes (3.56) y los más maduros (3.40), con un nivel de significación de (.002).

Dentro de las actividades realizadas individualmente, se mantiene el mismo orden de valoración para la afirmación de que el asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes (significación de .037). De esta forma, observamos un mayor apoyo para esta creencia por parte de los docentes de mediana edad (3.76), por delante de los docentes con menor experiencia (3.51) y los de más de 25 años de docencia (3.36).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
La atención prestada por el C.P.R.	3.59	3.56	3.88	3.40	.002
El asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes	3.53	3.51	3.76	3.36	.037

TABLA 124. Resultados en función del asesoramiento, por años de docencia

## 2. Análisis de los programas de Formación Permanente del Centro de Profesores y Recursos

### PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES

Considerando la cantidad de actividades que ha realizado el profesorado en los últimos 5 años, se observa que los profesores con menos de 15 años de docencia han participado en más cursos (3.59) que los docentes que llevan impartiendo clases entre 16 y 25 años (2.91) y que los compañeros de más de 25 años de docencia (2.66), con un nivel de significación de (.000).

También podemos afirmar que existen diferencias significativas (.016) a la hora de participar en congresos, siendo de nuevo los profesores con menos años de trabajo los más participativos (1.57), seguidos de los docentes con más años de experiencia y los que llevan entre 16 y 25 años en la profesión (1.29 y 1.26 respectivamente).

Recordar, por último, que esta cuestión fue valorada de la siguiente forma: 1 (ninguna), 2 (de 1 a 3), 3 (de 4 a 6), 4 (de 7 a 10) y 5 (más de 10).

El profesor de Primaria con muchos años de servicio no tiene por lo general interés en la formación; ya está situado en un centro. Suelen ser predominante mujeres y cambiar les supone gran esfuerzo.

Desean, sin embargo, asistir a la formación los profesores con una experiencia menor de quince años; destacando un interés por una mejora en el desempeño docente, un desarrollo profesional grande, por ello asisten a actividades de formación.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Cursos	2.97	3.59	2.91	2.66	.000
Congresos	1.35	1.57	1.26	1.29	.016

TABLA 125. Resultados en función de la participación por actividades, por años de docencia

### MOTIVACIÓN

Si la razón para participar en la Formación Permanente es una mejora en el desempeño de la tarea docente, son los profesores más jóvenes (89%) quienes presentan mayor frecuencia de respuesta, por encima de los de mediana edad (85%) y, a mucha distancia, los docentes con más experiencia (73%), alcanzándose un grado de significación de (.027).

Además, los docentes con menos años de trabajo consideran en mayor medida (significación de .025) que dichas actividades son atractivas (45%), seguidos por los que llevan entre 16 y 25 años trabajando (39%) y, nuevamente descolgados, los docentes de más experiencia (25%).

Son estos últimos, sin embargo, los que más alegan como causa (significación de .000) la incorporación del centro a un Proyecto de formación (49%), muy por encima de sus compañeros más jóvenes y de mediana edad (25% y 23% respectivamente).

Es lógico que todo profesional desee formarse con el fin de mejorar su práctica docente. Por un lado está la sociedad en continuo cambio, así lo requiere, y por otro la propia autoestima del profesor. Pero el más motivado es siempre el profesor que tiene pocos años de servicio, en él se instauran muchas expectativas y a la vez inseguridades.

Si el motivo es una promoción profesional, son los profesores con menos de 15 años de docencia los que han mostrado mayor frecuencia de respuesta (36%), porcentaje sensiblemente superior al que presentan los compañeros que llevan trabajando entre 16 y 25 años (16%) y los docentes de mayor edad (15%), obteniéndose una significación de (.006).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Una mejora en el desempeño de la tarea docente	.81	.89	.85	.73	.027
Incorporación del centro en un Proyecto de formación	.35	.25	.23	.49	.000
Ser actividades atractivas	.34	.45	.39	.25	.025
Por promoción profesional	.21	.36	.16	.15	.006

TABLA 126. Resultados en función de la motivación, por años de docencia

## PREFERENCIAS

En lo referente a proyectos de innovación, han despertado mayor interés (significación de .044) entre los docentes más jóvenes (3.49) que entre los de mediana edad y los mayores (2.98 y 2.93 respectivamente).

También son los docentes con menos de 15 años en la profesión los que más se interesan (.007) por la lectura personal de libros, revistas y documentos especializados relacionados con su actividad profesional (4.12), siendo similares y más bajas las valoraciones de los docentes de mayor edad y de los que llevan trabajando entre 16 y 25 años (3.61 y 3.60 respectivamente).

Finalmente, reseñar que los docentes de menor experiencia laboral simpatizan más con los cursos reconocidos de formación a distancia (3.35) mientras que los menos entusiastas son los de mediana edad (2.40), quedando en medio los profesores que llevan más tiempo en la profesión (2.75), con un nivel de significación de (.003).

Hay diversidad de puntos de partida de los componentes del colectivo de docentes de Educación Primaria. Las distintas experiencias hacen que las preferencias no sean las mismas. El profesorado más joven tiene necesidad de leer libros especializados, buscar documentos de acuerdo con su actividad profesional y les interesa más hacer cursos, por lo que tantas veces hemos expuesto.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Lectura de material especializado	3.75	4.12	3.60	3.61	.007
Proyectos de innovación	3.11	3.49	2.98	2.93	.044
Cursos reconocidos de formación a distancia	2.84	3.35	2.40	2.75	.003

TABLA 127. Resultados en función de las preferencias, por años de docencia

## ALTERNATIVAS

Hay que destacar que en todas las actividades donde se detectan diferencias significativas, los docentes que llevan menos de 15 años en la profesión muestran una mayor valoración que el resto de los compañeros.

Así, éstos estarían más interesados (3.31) a la hora de participar en congresos, mientras dicho interés decae para los profesores de mediana edad y los que tienen más de 25 años de docencia (2.69 y 2.54 respectivamente), con un nivel de significación de (.000).

En cuanto a la realización de jornadas (.004), además de la alta valoración del profesorado más joven (3.37) tenemos una baja valoración del profesorado con más

experiencia (2.78), quedando entre los dos grupos el profesorado con una experiencia de 16 a 25 años (3.17).

Respecto a los proyectos de innovación (.012), la menor valoración la ofrecen ahora los docentes de mediana edad (3.20), alejados de los profesores de más edad (3.52) y, por supuesto, del profesorado más joven (3.83).

Valorando la participación en proyectos de investigación (.001), encontramos nítidamente la diferencia que marca el profesorado con menos de 15 años de docencia (3.70) respecto al de mayor edad (3.06) y a los de mediana experiencia (2.96).

También se observan diferencias significativas a la hora de proponer actividades de análisis sobre actualización científica (.014).

Los docentes más jóvenes (3.49) se diferencian notoriamente del profesorado con mayor experiencia (2.95), quedando los de mediana edad (3.33) entre ellos.

Sobre los cursos a distancia e Internet deducimos que los profesores de más edad son los más reacios (2.84), seguidos de los que llevan de 16 a 25 años de docencia (3.39) y, por encima de ellos y produciendo la máxima significatividad (.000), el profesorado más joven (3.89).

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
Proyectos de innovación	3.51	3.83	3.20	3.52	.012
Cursos a distancia: Internet	3.35	3.89	3.39	2.84	.000
Análisis sobre actualización científica	3.24	3.49	3.33	2.95	.014
Proyectos de investigación	3.23	3.70	2.96	3.06	.001
Jornadas	3.07	3.37	3.17	2.78	.004
Congresos	2.83	3.31	2.69	2.54	.000

TABLA 128. Resultados en función de las alternativas, por años de docencia

### 3. Incidencia de la Formación Permanente en la práctica profesional

#### PRINCIPIOS

Sólo hallamos una diferencia apreciable en los aspectos sociológicos (significación de .016). La afirmación de que el medio social del que procedan los alumnos (rural, urbano) exija una enseñanza semejante es más valorada por el profesorado con más experiencia laboral (3.76), siguiendo los profesores de mediana edad (3.45) y los más jóvenes (3.28).

Los profesores con experiencia laboral es lógico que tengan en cuenta el contexto escolar y social donde se ubica el centro a la hora de planificar la enseñanza, su relación con los elementos que le integran se hace más real en la zona rural que en la urbana, favoreciendo las relaciones entre la escuela y otras instituciones.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
El medio social del que proceden los alumnos exige una enseñanza semejante	3.53	3.28	3.45	3.76	.016

TABLA 129. Resultados en función de los principios y creencias, por años de docencia

### PRÁCTICA DOCENTE INDIVIDUAL

Existen diferencias significativas (.011) entre el profesorado más joven (3.39) y el de mayor edad (2.90) cuando valoran el hecho de que la Formación Permanente promovida por el C.P.R. incida en la actividad profesional, quedando los docentes de mediana edad con una valoración intermedia (3.07).

Los docentes de menor edad (2.37) creen más firmemente que la Formación Permanente ha producido cambios sustanciales en su estilo pedagógico o metodológico habitual, por encima de los docentes que llevan entre 16 y 25 años de docencia (2.19) y los más veteranos (2.03), obteniéndose un grado de significación de (.007). Recordar que esta cuestión se valoró de la siguiente forma: No ha alterado mi estilo en absoluto (1), apenas he cambiado mi estilo habitual (2) y están suponiendo un cambio sustancial (3).

Es lógico que los profesores de una edad media y con menos de quince años de experiencia sean conscientes, a largo y corto plazo, de la efectividad de la formación y su implicación en su práctica.

El contacto con compañeros bien de su centro o de otros, el trabajo en equipo en seminarios o grupos va a producir cambios sustanciales en su perfil de profesor.

Un profesor con estas características, siempre está dispuesto a planificar o sugerir actividades; son los que más han asistido a formación en el C.P.R., además, se inclinan siempre por trabajar con propuestas de contenidos lo suficientemente abiertas como para permitir, con un asesoramiento colaborativo adecuado, su reelaboración y adaptación al contexto del aula.

Mientras que el otro profesorado se manifiesta con más interés por actitudes más transmisivas que contraponen los planteamientos constructivistas defendidos teóricamente, por ser éstas las que hasta ahora han venido realizando, y no encuentran justificación para romper una tradición tan arraigada en ellos hasta ahora.



	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
La Formación Permanente promovida por el C.P.R. incide en la actividad profesional	3.09	3.39	3.07	2.90	.011
La Formación Permanente ha producido cambios sustanciales en su estilo habitual	2.17	2.37	2.19	2.03	.007

TABLA 130. Resultados en función de la práctica docente individual, por años de docencia

### PRÁCTICA DOCENTE EN EL CENTRO

Sólo hemos encontrado diferencias notables (.048) al entrar a valorar si el equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora. En este sentido, los docentes de mediana edad presentan una valoración mucho más baja (3.49) que sus compañeros de más antigüedad (3.86) y que los más jóvenes (3.75).

Sin embargo, es curioso observar como los profesores con una experiencia significativa prefieren la formación en su centro y para su centro.

Desde este sentido, la evaluación del currículo en el centro con ayuda de un asesor que proporcione a los profesores el bagaje teórico y metodológico necesario para la creación o ampliación de su criterio pedagógico podría constituir, además de un punto de diálogo una modalidad de Formación Permanente del Profesorado, una de las opciones de perfeccionamiento que pretenden conectar de modo más decidido con la innovación y mejora educativa que tiene alternativas al modelo tradicional.

Ubicar los procesos de formación en los centros educativos se está convirtiendo en una realidad cada vez más demandada, de cara a propiciar cambios y mejoras reales en la práctica.

Centrar la formación en la escuela aporta un matiz muy importante en relación con el profesorado. Este deja de ser objeto de la formación para pasar a ser protagonista del proceso.

	$\bar{X}$	$\bar{X}$ < 15 años de docencia	$\bar{X}$ 16 a 25 años de docencia	$\bar{X}$ > 25 años de docencia	Signif.
El equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora	3.72	3.75	3.49	3.86	.048

TABLA 131. Resultados en función de la práctica docente en el centro, por años de docencia

# CAPÍTULO IV

## CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En las páginas precedentes hemos ido describiendo de forma exhaustiva, los resultados obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados en nuestro proceso investigador. En este apartado nos proponemos presentar las principales conclusiones extraídas del análisis de la actuación del C.P.R. de Cáceres, como institución preferente de la Formación Permanente del Profesorado, del análisis de la planificación y desarrollo de la Formación Permanente de Educación Primaria y su incidencia en la práctica profesional.

Hemos intentado captar opiniones, percepciones y vivencias que los distintos participantes tienen sobre este objeto de estudio, y en este sentido, lo que pretendemos es que queden reflejadas lo más fielmente posible.

En un proceso tan complejo como el que hemos seguido, es lógico que aparezcan múltiples y variadas problemáticas relacionadas con instituciones, personas y también con las funciones, actividades y áreas abordadas, por lo que poder resumir en unas conclusiones finales ha sido laborioso, aunque fructífero, pues nos ha permitido tener una percepción final más estructurada del objeto de estudio.

Con el fin de poder secuenciarlas de forma coherente, hemos optado por agruparlas en función de las variables de investigación, que iniciamos con la **institución de formación**, continuando con aspectos relativos a la **planificación de la formación**, en cuanto a actividades, líneas de actuación, modelos de formación, etc., para terminar con la **incidencia** de la Formación Permanente del Profesorado, **en su desarrollo profesional**, vista desde la percepción de los propios docentes.

Pasamos, por tanto, a describir las conclusiones que agrupamos en tres bloques para su sistematización.

### 4.1 DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

- La **Unidad de Programas Educativos** ha tenido un rol importante en la Formación Permanente del Profesorado. Creemos que el papel asumido como instancia mediadora entre los centros educativos y los C.P.R. ha sido

fundamental a la hora de unificar y dinamizar procesos de innovación, desarrollando diferentes programas a través de distintas y complementarias fórmulas. La Unidad de Programas, con la aparición de la L.O.G.S.E., asumió el control de la planificación de la Formación Permanente con la elaboración del primer Plan Provincial de Formación.

- El **funcionamiento del C.P.R.** podemos estructurarlo en las siguiente etapas:

En la primera etapa funcionó preferentemente como Centro de Recursos y gestión de algunas actividades de formación programadas por la Administración Educativa. En la segunda etapa se procedió a una iniciación del asesoramiento a través de los Equipos Pedagógicos constituidos por asesores que se iniciaban en la tarea formativa; y en la tercera se constituyó en una organización centrada en el asesoramiento curricular, con tendencia prioritaria a la formación del profesorado de los centros que implantaban las nuevas enseñanzas. Sólo interesaba preparar al profesorado para la Reforma, por lo que las actuaciones informativas o el asesoramiento sobre los procesos de la Reforma primaban sobre cualquier reflexión.

- La labor de **dirección del C.P.R.** podemos valorarla positivamente, a pesar de las responsabilidades que conllevó este cargo, por su organización, variedad de funciones y amplitud de su ámbito de actuación. El director ha ejercido las funciones con plena dedicación y disponibilidad en cada momento que fue solicitado. Coordinó todas las intervenciones de los asesores en la fase de elaboración, incluido el desarrollo y evaluación del plan, garantizando la realización de los diferentes programas, compatibilizando esta función formativa con labores administrativas, sin contar con ayuda, al no haberse creado los puestos de Subdirector y Secretario (que aún hoy no existen).
- La **“red de formación”** ha sufrido importantes cambios durante el período estudiado. La indefinición profesional, la ausencia de concreción de funciones, la carencia de un marco teórico de referencia, la proliferación de actividades, la inestabilidad de la plantilla de asesores, no ha favorecido la definición de un modelo de asesoramiento compartido. Con la unificación del Centro de Recursos y el Centro de Profesores aparecieron nuevos perfiles, concretándose las funciones y responsabilidades dentro del Equipo Pedagógico.
- La función del **asesor**, en un principio, estuvo marcada por una formación poco planificada. Durante este tiempo se informaban, estudiaban, leían y elaboraban documentos internos que le servían de reflexión y referencia, pero todo ello de forma poco coordinada. El Plan Marco y el Libro Blanco fueron los primeros documentos de referencia. Cada asesor, más adelante, diseñó su programa de actuación en función de las necesidades de los profesores de su especialidad o etapa y en función del presupuesto que se le asignaba, por reparto equitativo, que últimamente había sido reducido. El exceso de actividades desbordó el trabajo de los asesores, impidiendo un mayor control y calidad de las mismas.

- La actuación del **Consejo** ha sido muy positiva. Todos sus miembros se implicaron, a pesar de los cambios reiterativos de los consejeros, mostrando un gran interés por todo lo que ocurría en el C.P.R. e inquietud por la poca responsabilidad asignada y el escaso apoyo recibido por la Dirección Provincial durante la evolución de este periodo. Los consejeros insistían en que la formación debería realizarse en los centros, preferentemente, y en el deseo de participar en la elaboración del Plan de Formación.
- Las aportaciones del **Servicio de Inspección Técnica Educativa** han sido muy limitadas, pese que en los datos obtenidos se refleja que su intervención podría haber sido muy importante a la hora de detectar necesidades e intervenir como miembro de la Comisión Provincial en la planificación de la formación. El Plan Experimental de haberse puesto en marcha, pudo haber sido muy enriquecedor, teniendo en cuenta que Cáceres fue de las pocas provincias seleccionadas para llevarlo a efecto.
- La **relación del C.P.R. con los representantes de los centros** educativos no ha funcionado a pesar de la demanda constante del Consejo y del Equipo Pedagógico. Era el vínculo de unión del C.P.R. con los centros, pero no tuvieron claras sus funciones. Los Claustros eligieron a sus representantes, pero éstos no han informado adecuadamente, y según los profesores no trasladaban las necesidades formativas de su centro.
- La **colaboración con la Universidad** mediante proyectos de innovación es una inquietud manifestada por profesores (los mas jóvenes principalmente) y asesores encuestados, que optimizaría recursos y favorecería el conocimiento científico, acercando la formación inicial a la permanente.
- El **presupuesto** asignado al C.P.R. para la formación condicionaba su organización. El Equipo Pedagógico y el Consejo solicitaron continuamente que se reconsiderara el sistema de reparto y asignación económica, proponiendo que se tuviera en cuenta el número de profesores de la demarcación, la extensión, los costes de los ponentes, etc., pero por el contrario, existía una asignación fija en función de las modalidades a realizar. Era escaso en comparación con otros C.P.R. de la provincia, no teniéndose en cuenta que éste tenía más actividades. En la actualidad existen módulos presupuestados que continúan igual que cuando empezó a funcionar el C.P.R., a pesar de haber pasado diecisiete años.

## 4.2 DIMENSIÓN DE PLANIFICACIÓN

- El **marco organizativo de la planificación** se ha caracterizado por la **descentralización** de las actividades. En un principio el número de centros y profesores fue muy numeroso y para atenderlos sólo había un asesor de Primaria. Las distancias eran grandes, los asesores eran los que se desplazaban, programando actividades en diferentes zonas en las que se reunían los profesores

mediante seminarios y grupos de trabajo, en función de la proximidad entre ellos. Posteriormente, en 1994 se redujo el ámbito de actuación del C.P.R. y se centralizó la actuación en Cáceres.

- El **programa de formación** desarrollado por el C.P.R. inicialmente careció de un **marco teórico**, elemento esencial para poder percibir la unidad y diversidad de la compleja realidad e incidir científicamente en ella. En los primeros años no se realizó una planificación de la formación. Cada coordinador de programas convocaba sus actividades de forma individual y enviaba información a los centros, su planificación era cerrada. En años posteriores comenzó a realizarse por asesorías y con la aparición del Plan Provincial el programa comenzó a tener mayor coherencia.
- El **primer Plan Provincial** (1989-90) fue una suma de distintas propuestas inconexas de información elaborada por cada uno de los C.P.R. y por los diferentes programas educativos. Sirvió para establecer cauces de comunicación y crear líneas de compromiso claras. Hasta el curso 90-91 no se inicia un modelo de planificación elaborado con criterios emanados del M.E.C. Pretendía ser una invitación a la reflexión de la Comisión Permanente y evitar que pudiera haber algunas áreas no atendidas en los diferentes C.P.R. de la provincia, donde no hubiera alguna asesoría. Poco a poco fue evolucionando positivamente, perfilándose directrices más concretas e introduciéndose objetivos más específicos, enriquecidos por las circulares y orientaciones recibidas del M.E.C. que permitieron ganar en estabilidad y coherencia.
- Los **Planes Provinciales** de Formación y los Planes del C.P.R. **se hicieron con poco tiempo**, intentando insertar todas las acciones en sentido de verticalidad. En el diseño no participaron profesores de los centros que conocían la demanda de formación, tampoco se tuvo en cuenta la dimensión grupal y colectiva que requiere el trabajo de formación. Algunos de los implicados de la red de formación y los profesores opinan que los P.P.F. fueron una **yuxtaposición** de los Planes de los C.P.R., y éstos la suma de las aportaciones de los asesores. Los implicados reconocen que debería haberse hecho de forma más dilatada y reflexiva, con unificación de criterios a la hora de detectar necesidades, que no siempre coincidían con las demandas y con la participación de los profesores de los centros educativos. El profesorado debería conocer la planificación de la formación con bastante antelación, para ello sería necesario generar un adelanto en el proceso de la misma.
- La **detección de necesidades** en Educación Primaria se realizó por primera vez en 1988, por el responsable de ciclo, diseñándose actividades en función de la demanda. Antes de la fusión del C.E.P. y C.R. se puso especial interés en **atender a la zona rural**, realizándose muchas actividades para este colectivo e intensificando las relaciones con los centros educativos. Posteriormente, la detección de necesidades de formación fue realizada por cada una de las

instituciones representantes en la Comisión Provincial, aunque las principales aportaciones eran proporcionadas por el C.P.R. y la U.P.E.

- **Las actividades de formación han ido evolucionando.** Inicialmente, se centraron en el desarrollo de programas específicos, tales como programas experimentales, de educación infantil, de reforma de las enseñanzas medias, del ciclo superior de la E.G.B., de la implantación progresiva de educación física, de especialización de idioma moderno, del proyecto Atenea y Mercurio. Era necesario especializar al profesorado de diferentes áreas (educación física, idiomas, infantil, etc.), e introducir los medios audiovisuales e informáticos, en aquel entonces. Después, con la aparición de la Reforma, las actividades se centraron en temas para el debate de la L.O.G.S.E. e implantación de la misma. Con la aparición del Primer Plan del C.P.R., se permitió el desarrollo de todo tipo de actividades formativas, inclinándose por la formación en el centro de trabajo y marcándose unas líneas metodológicas y dando a conocer los materiales enviados por el M.E.C. (Cajas Rojas).
- El **contenido de las actividades**, en su mayoría, se negoció con los profesores participantes, con el fin de que no existiera ningún esquema inicial cerrado, y se propusieron temas derivados de sus sugerencias. El número de seminarios de la zona rural fue aumentándose con el fin de incrementar las relaciones entre los profesores y ayudarles a superar el aislamiento.
- Acerca de cómo se han **desarrollado las actividades** existe un acuerdo mayoritario en cuanto al diseño y ejecución, afirmando que han sido realizadas con rigor y seriedad. En su mayoría conciben la formación en su centro educativo como una parte de su actividad profesional, ligada más a una labor de innovación en el marco de un trabajo en equipo, aunque comprendan sus diferencias personales, pero opinan que este tipo de formación les favorece en su crecimiento y en el desbloqueo de los conflictos, propios de la convivencia.
- Las **vías utilizadas para la difusión de actividades** han sido muy variadas. La divulgación de la información se realizaba mediante visitas a los colegios, en donde se mantenían reuniones con los coordinadores. Igualmente se contactaba a través del envío de trípticos, utilizándose posteriormente los tabloneros informativos con el objetivo de reforzar y ampliar la información disponible, función que ha hecho siempre el Director. La abundante información recibida ha podido saturar al profesorado, ocasionando un desinterés por su contenido.
- En relación a la **participación en actividades**, los docentes han participado más frecuentemente en cursos, grupos de trabajo, y proyecto de formación en centro, mientras que a proyectos de innovación y congresos no han asistido. Los proyectos de innovación despiertan mayor interés en los maestros jóvenes, aunque el C.P.R. no han tenido éxito este tipo de modalidad, bien por desconocimiento de su convocatoria, por parte de los profesores, o bien por falta de estímulo por parte del centro. Este tipo de profesor se inclina por la lectura

personal de libros, revistas y documentos especializados como complemento de su formación.

- La **selección de los profesores para la participación** en las diferentes actividades ha venido determinada por los diferentes programas difundidos, dando siempre preferencia a aquellos que impartían clase en la etapa o especialidad y, además, eran de un mismo centro.
- La **oferta de actividades** ha estado orientada a lo que hemos venido llamando **itinerarios formativos** que respondían al desarrollo profesional de los profesores y los centros; por entender que el desarrollo es un proceso que no implica individuos sino, fundamentalmente, grupos.
- La **evaluación de las actividades** se realizaba desde el inicio de la misma, durante el proceso y al final, aunque la mayoría de los asesores piensan que hubiera sido interesante arbitrar medidas que permitieran conocer y compartir resultados con otras instituciones (S.I.T.E, U.P.E.).
- Sobre la opinión de cómo **organizar los contenidos** los docentes tienen en cuenta criterios psicológicos y la propia epistemología del área, utilizando cada tipo en función de las necesidades de desarrollo de capacidades. Igual ocurre con el tema de la programación y la metodología a aplicar, fomentando el desarrollo creativo y el espíritu crítico, y ayudando a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de tareas, siempre contemplado desde el **principio de diversidad y aprendizaje cooperativo**. Aceptan los criterios que establecen con sus compañeros.
- La mayoría de los profesores encuestados no conocen todavía los **criterios** que utiliza el C.P.R. **para planificar, revisar y modificar las actividades**, no tienen una idea clara sobre el Plan de Formación ni de sus funciones, ni de los agentes que realizan la planificación. Los profesores jóvenes tienen más fe en la efectividad del Plan de Formación y las mujeres muestran un mayor grado de apoyo, al igual que el profesorado de los colegios concertados.
- En cuanto a **las propuestas de actividades para el futuro**, los docentes solicitan que el C.P.R. diseñe actividades más prácticas que le faciliten su trabajo en el aula, comenzando por conocer qué tipo de experiencias realiza el profesorado, conectar la teoría con la práctica, en función del análisis y reflexión. El profesorado encuestado advierte de la necesidad de potenciar los seminarios y los grupos de trabajo por ser actividades donde lo profesional está más implicado, trabajando en su centro educativo, o por zonas, con un programa a largo plazo.
- A la hora de **valorar si la formación responde a las necesidades**, todos coinciden en afirmar que siempre el C.P.R. ha tenido presente en la programación de sus actividades las necesidades de los profesores de Educación Primaria, siendo éstas las que se presentan en su trabajo docente. El C.P.R. sigue siendo para ellos el soporte institucional sobre el que debe recaer la parte más sustantiva

e importante de todo el quehacer de la formación. Nadie pone en duda que durante estos años se ha venido consolidando como institución formativa.

## 4.3 DIMENSIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL

- La **incidencia de la formación en la mejora de la práctica docente** es valorada positivamente, por la gran mayoría de los encuestados, tanto por los que habitualmente han participado, como por los que no lo han hecho con tanta frecuencia.
- El **interés del profesorado por su formación permanente** y por ponerse al día pedagógica y culturalmente no ha sido uniforme, ha diferido en función de su situación personal, del número de años transcurridos desde que finalizaron sus estudios, de circunstancias sociales y culturales, del entorno, del sexo, etc.
- La **motivación de los profesores para participar en actividades formativas** ha estado basada en el deseo de buscar conocimiento que les ayude a ser un buen profesor en su práctica profesional, apoyado de un conocimiento científico y didáctico que les pueda paliar su carencia de la formación inicial (85% y 78% dan esta respuesta). Se han constatado diferencias en función del grado de experiencia del profesorado. A los docentes experimentados no les interesa su promoción profesional y demandan que el C.P.R. les tenga en cuenta a la hora de planificar las actividades. En el caso de los profesores más jóvenes priman intereses más utilitaristas (sexenios), mostrando escaso interés por formarse, y llegando a **inmunizarse** ante nuevas propuestas.
- Las **dificultades con las que se han encontrado para participar en las actividades de formación** han sido, principalmente, la heterogeneidad de actitudes y creencias, el individualismo y el poco hábito de trabajo en equipo. También apuntan, en un segundo orden, el exceso de trabajo burocrático y la falta de información anticipada que llega a los centros educativos.
- Entre sus **preferencias formativas** proponen el **intercambio de experiencias docentes**, que valoran muy positivamente, dado que les parece muy útil conocer y analizar las experiencias realizadas por sus compañeros y debatirlas en grupo, con el objetivo de facilitar su desarrollo profesional. Los encuestados se inclinan por los **proyectos de formación en centro** (los que han realizado esta modalidad) frente a otras actividades; justifican que la mejora y el cambio educativo se rentabiliza en el ámbito del propio centro. Sin embargo, es una acción aún pendiente de desarrollarse por parte del C.P.R. y de los propios centros educativos. El profesor es consciente de que si mejora su entorno y mejora su institución el éxito de su enseñanza será mayor, pero al final son pocos los que solicitan participar en ellos.
- El profesor de Educación Primaria, en general, se decanta por una **formación vinculada a los aspectos pedagógicos y metodológicos** en función de sus



intereses profesionales específicos, que vienen marcados en gran medida por su historia y trayectoria profesional. Los contenidos epistemológicos no presentan tanta demanda como aquellas actividades que están centradas en aspectos de desarrollo del currículo.

- Los docentes valoran el **conocimiento científico** de la materia y son conscientes del papel de los principios psicológicos, sociológicos y pedagógicos y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las profesoras son más conscientes de la importancia de ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen más conocimiento sobre este tema y prefieren una formación más vinculada a los aspectos pedagógicos y metodológicos. Los hombres se decantan por contenidos científicos de la materia.
- Los docentes opinan que los **documentos elaborados durante las actividades de formación** no tienen la difusión que debieran, no recibéndose ninguna información de la misma en los centros. Sugieren que debería tenerse una relación de materiales en el C.P.R., conocida por los profesores, para utilizarlos, llevarlos a los grupos de trabajo, comentarlos y poder experimentar con ellos. El tema de **publicaciones** ha estado continuamente tratado por el Consejo y por el Equipo Pedagógico y aún no se le ha dado una solución, a pesar de haber sido de gran interés para el profesorado.
- En cuanto a los **materiales curriculares** experimentados por los compañeros en un mismo centro, los profesores los consideran de alto valor educativo, ya que permiten desarrollar otro tipo de modelo didáctico y posibilitan el cambio de sus concepciones educativas.
- A buena parte del profesorado **la innovación realizada en sus centros** les ha servido para revisar sus planteamientos educativos y dejar de actuar por intuición, lo cual les ha llevado a un proceso de autoformación. Reconocen que con los conocimientos que les ha aportado la innovación, han mejorado profesionalmente y son más conscientes del incremento de su autonomía y exigencia profesional.
- Sobre la **influencia del asesoramiento en el desarrollo profesional** encontramos diferencias significativas, siendo los interinos los que valoran la actuación del asesor más positivamente. En general, la mayoría afirman que el asesor intenta solucionar problemas y facilitar recursos. Los docentes de mediana edad son los más satisfechos por la atención prestada. El asesor, según los encuestados, mantiene una actitud cercana a los asistentes; aporta experiencias, toma iniciativas para ayudarles, facilita la reflexión. Opinan que la ayuda recibida por el asesor en los Proyectos de Formación en Centro ha sido muy efectiva, potenciando la capacitación y autoestima del profesorado, proporcionando conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus necesidades, facilitándoles diversos recursos y la información necesaria para un mayor conocimiento y profundización en los temas.

- **Se constata una evolución en la autopercepción del profesor.** Los docentes, en un principio, se encontraban **inseguros**, con cierto desasosiego e inquietud, respecto a los conocimientos que poseían y transmitían. Opinaban que la mayoría de los conocimientos recibidos por “*expertos*”, en muchos casos no habían sido legitimados desde la práctica docente; los contenidos y la forma de aplicarlos, según ellos, habían sido definidos desde fuera de ella. Posteriormente las aportaciones que sacaron de esas experiencias generaron **mayor autoestima** en el profesorado.
- En los centros educativos no ha existido una verdadera **cultura de colaboración**, con nuevas iniciativas, nuevos roles para los profesores, un incremento de su autonomía, responsabilidad y descentralización de la toma de decisiones, etc., principios que no han calado suficientemente en el profesorado
- En cuanto al **trabajo en equipo** le dan gran importancia a la hora de adecuar programas, tomar acuerdos sobre la organización de espacios y tiempos en el aula, criterios de evaluación, etc. Valoran la necesidad de hacer reuniones de **coordinación** de forma sistemática, encontrando diferencia de opinión entre tipo de centro, siendo los profesores de colegios concertados los que valoran más esta estrategia que los públicos, y las mujeres sobre los hombres.
- En relación a la **aplicación de los principios de la L.O.G.S.E.** afirman que durante su práctica educativa ejercitan los principios democráticos de convivencia, realizan adaptaciones curriculares, que facilitan la atención a la diversidad, e introducen aspectos innovadores en su práctica docente con el objetivo de motivar a sus alumnos. Reconocen que la lectura de libros y revistas pedagógicas les va a facilitar reflexionar sobre lo que hacen.
- **La Formación Permanente**, según los datos obtenidos, **ha incidido más en las mujeres que en los hombres.** Analizada la lista de las actividades realizadas, hemos podido observar que, en efecto, la asistencia de los hombres ha sido menor. Los varones expresan la preferencia por actividades de autoperfeccionamiento más que el trabajo en equipo compartido. Las mujeres, por el contrario, establecen relaciones explícitas en clase entre lo que enseñan y cómo lo enseñan. Inciden más en que los alumnos reflexionen sobre los procesos surgidos en la realización de las tareas.
- El tema de la **evaluación no ha incidido suficientemente en la formación**, a pesar de haberse tratado en la elaboración de los Proyectos Curriculares. Los docentes expresan la falta de conocimiento y dominio práctico sobre el tema, en el momento de debatir y tomar decisiones al respecto.
- Finalmente debemos comentar que, tal como se refleja en los datos, **la formación en los centros educativos es la modalidad más demandada.** El trabajo en grupo con los compañeros del centro, permite analizar la práctica, descubrir las necesidades de intervención, y realizar innovación de forma

conjunta. Sólo de esta manera, mediante grupos de trabajo internos, se podrá profundizar e investigar en aquellos temas que el Claustro decida, anteponiendo los deseos colectivos a los intereses individuales. Se entiende que la **mejora y el cambio reside en los centros como organización.**

# CAPÍTULO V

## IMPLICACIONES PARA EL DESARROLLO

## DE LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EXTREMADURA

Una vez expuesto nuestro recorrido formativo, que se inició como docente en el aula, que continuó con funciones de asesoramiento en la Formación Permanente, y que ha culminado asumiendo responsabilidades universitarias en la formación inicial del profesorado; a continuación planteamos humildemente unas propuestas de mejora de la Formación Permanente. La labor realizada por el C.P.R. de Cáceres ha sido de gran importancia, siempre con unas actuaciones colaborativas en función de líneas de actuación prioritarias y con unas dimensiones estratégicas, encaminadas hacia la mejora de la calidad del sistema educativo.

Nos parece que después de este periodo de tiempo transcurrido, desde la implantación de la Reforma Educativa, se hace necesario un replanteamiento de las líneas de trabajo que muevan a las diferentes instituciones responsables de la Formación Permanente (Consejería de Educación, las Unidades de los Programas Educativos, Centros de Profesores y Recursos) a diseñar planes de mejora, ponerlos en práctica y evaluarlos, para volver a diseñar otros nuevos, siempre bajo la constante de una mejora continua, previa reflexión y análisis de las situaciones educativas y de los contextos en los que actúa el profesorado.

Creemos que deberíamos plantearnos una formación permanente de calidad dentro de los **parámetros europeos**, marcando un itinerario profesional motivado y amplio que estimule a los docentes a considerar el desarrollo de su profesión como **un proceso** a definir a lo largo de su vida.

Con el fin de poder hacer una reorientación general de los recursos materiales humanos, es necesario que la planificación tenga como objetivo básico la eficacia, la calidad y responsabilidad, o lo que es lo mismo, la satisfacción de las necesidades y expectativas del docente que decide formarse.

Para mejorar nuestro sistema de formación se debe atender y promover diversas actividades en tiempos y contextos distintos, con esquemas de relación entre la

formación y la práctica, con la posibilidad que ofrecen las nuevas tecnologías, que aglutinen o integren **funciones coordinadas** integradas por diversos profesionales e instancias centradas en el apoyo, capacitación y asesoramiento a centros educativos. Este cambio requiere de una acción colectiva, donde se puedan establecer relaciones horizontales y no verticales.

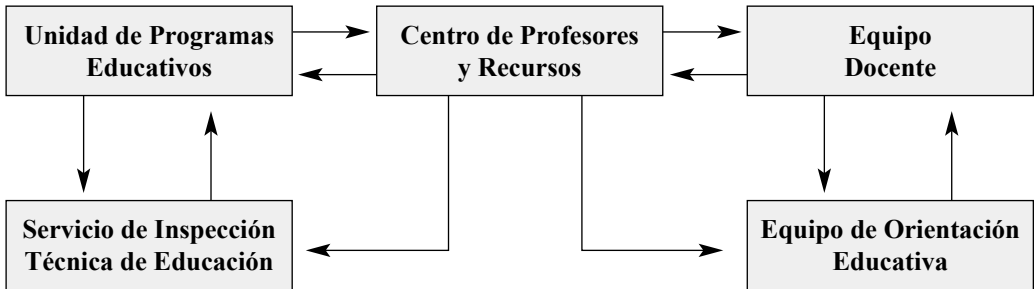


FIG. 5.1. Sistema de relaciones institucionales

Asentarse sobre la base de profesionales que tengan ideas claras sobre lo que **debe ser el desarrollo profesional**, con proyectos conjuntos y debidamente coordinados, a corto y largo plazo que no incrementen la diversidad de ofertas, sino apostando por la calidad frente a la cantidad.

Sobre la actitud manifestada por el profesorado ante la formación, resulta pertinente determinar, en estos momentos, si existe saturación, crisis o transición del modelo de la formación del profesorado. Actualmente se percibe que el profesorado se ha adaptado al lenguaje de la L.O.G.S.E. llegando incluso a “*inmunizarse*” ante las nuevas propuestas y sería necesario comprobar en todas las etapas educativas cómo se traduce el cambio en el ámbito del aula. Es probable que en cierto grado se siga haciendo lo mismo, adaptándolo al nuevo lenguaje técnico que emana de las nuevas enseñanzas.

Los procesos de formación e innovación han de basarse en las necesidades e intereses de los profesores, no sobre las personas que están apartadas de la realidad educativa. De ahí que en los Planes de Formación a la hora de su elaboración se cuente con la participación de profesores en activo, en el diseño, desarrollo y evaluación.

La elaboración de este Plan que aglutina propuestas, líneas de actuación, modelo de intervención de organización y evaluación podrían realizarse cada tres años, concretándose, de forma parcial y cíclica. Anualmente hasta su complementación se debe cambiar la temporalización del proceso de planificación para que las comisiones puedan generar una dinámica más flexible y operativa. La formación es una actividad de todos los implicados en el Plan en su conjunto y no de las distintas Instituciones y personas y que sea fruto de una reflexión, que recoja las aportaciones de diferentes instituciones y equipos directivos. Evaluados, con un diseño claro en el tiempo y espacio de realización.

Los Planes de Formación deben de realizarse a **largo plazo**, no teniendo sentido el hacerlos anualmente. Para hacer esta afirmación nos basamos en que las actividades de formación y cambio que forman parte de planes de desarrollo sistemático a largo plazo, consiguen mayor incidencia en profesores y aula, y así el profesor podrá elegir y realizar un itinerario profesional más coherente y adecuados a sus necesidades con una perspectiva más amplia en el tiempo. Además, hay que justificar cada una de las actividades a desarrollar dentro de un marco teórico y progresivo, donde se integre teoría y práctica.

Con el fin de abordar este tipo de planificación, sería necesario además de la coordinación anteriormente citada, una coordinación real dentro del Equipo Pedagógico, donde los asesores no operen de forma individual, sino mediante una planificación/evaluación interna que facilite un proceso de actuación coherente, prioritario y sistemático, donde la suma de las mismas les conduzca a la consecución de objetivos a largo plazo. De ahí la necesidad de abordar dos actuaciones diferentes:

- **La elaboración de un Proyecto educativo del C.P.R.**, flexible, real y evaluable, que sea marco de referencia de las actuaciones de los asesores o en un proyecto único y común para todo, que, además, sea reflejo y concreción del Proyecto General elaborado por la Unidad de Programas de la Dirección Provincial.
- **Distribución de zonas de actuación** que conlleven un estudio claro de las necesidades, con el fin de poder diseñar proyectos para cada una de ellas, en función de necesidades que le marque las líneas prioritarias de actuación. Cada una de estas zonas llevará un equipo responsable integrado por inspectores, miembros del Equipo Pedagógico y profesores, con el objetivo de poder hacer un análisis exhaustivo el contexto formativo.

Sería necesario antes del inicio de cada curso **diseñar un Plan de seguimiento** de la puesta en práctica del Plan, por la Comisión Provincial y otra creada para ese fin, en consonancia con los recursos que la Dirección Provincial debe poner en marcha. La participación de los asesores, tanto en el diseño, como en la evaluación rentabilizaría y a la vez mejoraría intrínsecamente los Planes Provinciales.

Este proyecto de evaluación debe contemplar **holísticamente** en que medida se van logrando los objetivos del Plan, cómo inciden en la mejora de la práctica profesional de los docentes y cuál es la aportación que todo ello hace a la calidad de nuestro sistema educativo. Debe proponerse la definición de la evaluación como una de las líneas prioritarias del mismo, así se establecerán actuaciones de formación que permitan cualificar a los participantes. Esto ayudará a clarificar las responsabilidades de las instituciones.

Nos parece que la coordinación del C.P.R. con los centros debería procederse de forma minuciosa, prestar atención a lo que ocurre y contextualizar la información que se recibe, para adecuar las estrategias que se utilizan con los modelos de formación que se vayan a desarrollar. Pensamos que potenciar la relación con los centros puede

ser una medida impulsora que mejoraría las relaciones del C.P.R. con los profesores. Sería operativo proceder a la revisión, información, formación de **los representantes del C.P.R.** en los centros educativos, potenciando reuniones y dándole opción a la participación y evaluación de los programas formativos que se realizan. El apoyo de esta figura es necesario como receptora de las necesidades formativas del centro y como contacto efectivo y bidireccional entre el Centro y el C.P.R., para que los procesos de información calen en el sentir de los profesores.

Nos parece necesario proveer de una dotación económica y de recursos perfectamente asignados y consensuados, bajo el criterio de necesidad presente, no por reparto equitativo de las asesorías, sino bajo una visión más global de región que de C.P.R.

Sería oportuno crear un **Banco regional de datos** sobre experiencias que se han realizado y se están realizando en la región; para ello podría crearse una Comisión o Institución curricular y de evaluación, que se encargue de la selección de los materiales elaborados por los profesores, su publicación y/o difusión. Con la finalidad de que los profesores puedan analizarlo en los grupos de trabajo o centro y poder aplicarlo en el aula.

Se podría elaborar unas líneas de participación y trabajo en equipo con la Universidad, Equipos de Orientación e Inspección educativa y C.P.R.; con la Universidad para diseñar Proyectos de Innovación, Proyectos de Formación en Centros, Proyectos de Practicum. De esa manera se desarrollaría una **cultura colaborativa**, tan necesaria en la comunidad educativa, una **aportación científica** y un **proyecto** donde se lleve a cabo la **unión de la formación inicial y permanente**: el Practicum, asignatura pendiente y demandada por todos los que participan en él. **La Universidad podrá aportar: el rigor científico y la investigación como camino de mejora de la práctica docente.**

El Servicio de Inspección educativo y los Equipos de Orientación desde su contacto diario con la realidad educativa incidirán en la formación en un mismo punto, colaborando con el C.P.R. de forma realista, no actuando en los centros de forma independiente.

Se necesita definir que tipo de relación debe de establecerse entre la U.P.E. y el C.P.R., pues aparecen con demasiada frecuencia como dos estructuras con competencias superpuestas. Estableciéndose cauces de coordinación y colaboración entre estas y el S.I.T.E. que permita asumir alternativas que contemplen una cierta unificación de criterios en la política de formación y de control.

Para seguir avanzando y dotar de más calidad a la Formación Permanente de nuestros profesores y concretando en un nivel máximo el Plan de Formación del C.P.R. de Cáceres debería de:

- Situar la formación en el centro de trabajo.

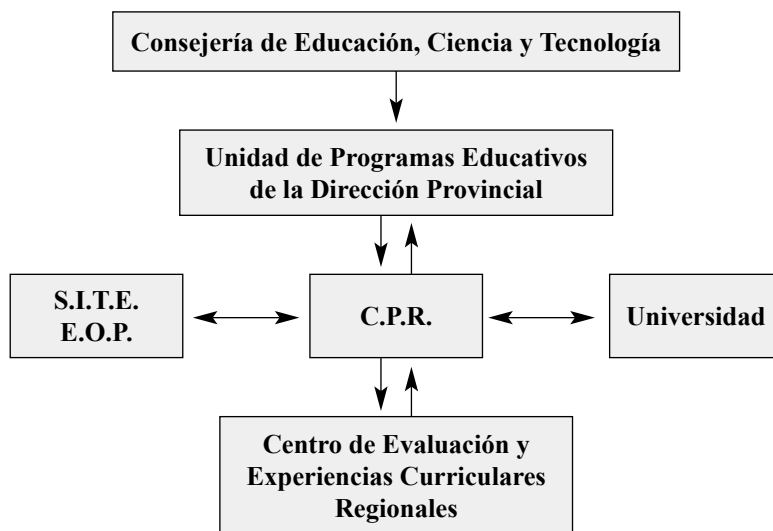


FIG. 5.2. Líneas de participación y coordinación

- Considerar al profesorado como responsable del centro en el que trabaja, invitándole a desarrollar planes de mejora que incidan en la institución escolar y, en consecuencia, al éxito de su acción educadora.
- Estimular mediante visitas y encuentros la iniciativa de los participantes. Crear vías de acercamiento.
- Establecer cauces de colaboración con la Universidad que rompan la desconexión total de la formación inicial y permanente que existe.
- Adecuar el tiempo al ritmo de la reflexión y asimilación de los profesores.
- Potenciar como líneas prioritarias de actuación el trabajar por proyectos.
- Integrar en los procesos formativos la práctica creadora con la teoría elaborada.
- Estimular tanto la formación individual como la formación en equipo.
- Primar la **calidad sobre la cantidad**.
- Normalizar procesos de evaluación institucionales.
- Clarificar aspectos conceptuales y metodológicos.

En nuestra opinión, las acciones de formación del C.P.R., prioritariamente podrían estar dirigidas a ofrecer al profesorado **un itinerario de formación de acuerdo a los problemas reales** que se plantean en los centros; los recursos deberían dirigirse a **acciones de formación concretas** e institucionales, sin contemplar tanto los deseos individuales, sino las necesidades de los centros y de la práctica educativa. El C.P.R. debe apoyar los procesos de mejora que demanden los centros educativos, así como la **“innovación”** (difundiendo propuestas, creando condiciones internas, etc.) para que se



impliquen en procesos. Ellos nos indicarían cuáles son las necesidades de formación que el profesorado demanda para llevarla a cabo y de esta forma establecer relaciones horizontales entre asesoría y profesorado.

Pensamos que la **innovación educativa** debe de potenciarse desde el C.P.R. motivando al profesorado a iniciarse en esta vía, por ser una actividad que le va a servir para profundizar en sus planteamientos pedagógicos y elaborar estrategias para abordar situaciones concretas a los problemas derivados de la práctica docente. Se constata que la formación alejada de los problemas prácticos y demandada como una necesidad básicamente personal e individual, es muy difícil que tenga influencia clara y directa sobre la mejora de las prácticas educativas que se desarrollan en los centros.

Bajo estos principios que exponemos, el C.P.R. podría:

- Organizarse (el Equipo Pedagógico) como un sistema de apoyo a los procesos de mejora a la práctica educativa, conocedor, captador y generador de recursos materiales y humanos útiles para facilitar dichos procesos.
- Conocer qué recursos existen en sus zonas de su influencia y que puedan ser disponibles para ser utilizados en cualquier centro y generar recursos nuevos.
- Descubrir las posibilidades que ofrece su zona y como red de centros a la Comunidad Extremeña para poder ponerla a disposición de todos los centros docentes.
- Así se lograría el uso óptimo de todos los **recursos** materiales y humanos disponibles y también la conexión más eficaz entre el conocimiento y su utilización.

Nos parece que el Equipo Pedagógico debe de tener en cuenta la presencia de otros servicios de apoyo a la escuela, orientando a los profesores en el campo de la innovación e investigación, contribuyendo a la difusión de los materiales.

Para poder apoyar eficazmente a los planes de mejora que acabamos de definir, debería de existir unos asesores generalistas de etapa para Infantil y Primaria y crear la **asesoría generalista de etapa** para Secundaria.

Los asesores generalistas, en colaboración con los servicios de apoyo serían los responsables de la contribución y desarrollo de la planificación, no de los procesos de mejora de los centros que contarían con la ayuda de los otros asesores del equipo de expertos en contenidos concretos (que el C.P.R. podría contratar puntualmente con profesionales, preferentemente de la propia zona y de la Universidad). Las asesorías específicas tendrían su razón en cuanto a su implicación en la formación en la medida en que la Unidad de Programas demandara un apoyo muy puntual a determinadas actuaciones.

Como novedad proponemos la **asesoría a tiempo parcial** que podría ser desempeñada por profesores con destino en un centro educativo de ámbito C.P.R. en función de su carácter innovador y específico para asesorar en tareas concretas.

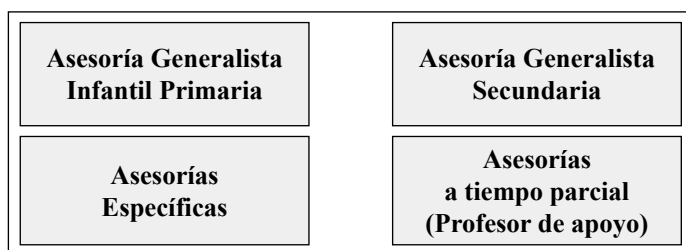


FIG. 5.3. Tipos de asesoramiento

La organización y planificación del C.P.R. debe favorecer, fundamentalmente, la colaboración entre asesorías y que su actuación como servicio sea resultado de dicha colaboración, y no tanto la **suma de las actuaciones** individuales de cada asesoría. Debe conocer y asumir las dimensiones de su autonomía, tanto en aspectos organizativos como de funcionamiento.

Nadie pone en duda la necesidad de una oferta amplia y diversificada como respuestas a las diferentes necesidades (que no siempre coinciden con las demandas) y situaciones que se dan en el profesorado de esta región.

Como resultado de las reflexiones anteriores, exponemos tres vías de posibles actuaciones, donde el centro es el eje de cambio y aunque son propuestas diferentes, pueden ser complementarias:

#### *a) Planificación de estrategias por niveles*

Debemos considerar que los profesores se diferencian en función de su **madurez profesional** y el **grado de compromiso** que sean capaces de asumir y en el **momento vital** con que se encuentren (que no tiene que ser necesariamente la edad) y la **experiencia profesional**. Por ello a la hora de ofrecer actividades, nos parece prioritario que tienda a lo que en un capítulo anterior llamábamos **itinerario formativo** entendido como:

*“El conjunto de acciones formativas ordenadas en el tiempo que cada profesor va emprendiendo a través de distintas modalidades. El establecimiento de un itinerario supone la previsión de una secuenciación de actividades”,* (Plan Provincial de Formación del Profesorado de Asturias, 1992:22).

Para poder desarrollar esta propuesta deberíamos hacerlo en tres fases:

- 1ª Fase de **Motivación** mediante jornadas, foros, reuniones y actividades de tipo informativas.
- 2ª Fase de **Profundización o perfeccionamiento** de actividades que implican una reflexión sobre su práctica en grupos de trabajo o seminarios, donde podrán intercambiar experiencias, conocer y experimentar nuevas técnicas.
- 3ª Fase de **Innovación curricular**, donde se realizarían actividades dirigidas por los propios profesores.

Se podrían establecer **conexiones entre profesores** que se sitúan en diferentes niveles de desarrollo profesional. Así, de esta forma, si se realiza un estudio del nivel en que se encuentran los profesores por zonas, los que se estén en niveles superiores, podrían realizar tareas de asesoramiento a grupos de trabajo de profesores que se inician en el desarrollo curricular o en investigación, es el asesor que citábamos anteriormente, como **colaborador a tiempo parcial**.

Los profesores que se encuentran en la segunda fase podrían dar a conocer mediante actividades los trabajos realizados a profesores de niveles más inferiores.

Mediante este tipo de estrategia potenciamos la **colaboración y cooperación**, en un clima de apoyo individual y cambio organizativo; que implica a todos los profesores, se intercambian experiencias y parte de sus necesidades. Es un modelo **concéntrico**.

### *b) Planificación de estrategias por zonas y centros*

Podemos definirlo como **programa de acciones** hacia la implementación de un modelo crítico en el que se busca **implicar a todo el Equipo Pedagógico** del C.P.R., que se dirige al conjunto de profesorado y podría realizarse por zonas o centros y es el siguiente:

1. Acción **organizativa**. Consiste en distribuir por sectores los centros educativos. Crear los órganos de coordinación con otros servicios y participación del profesorado. Se realiza una información y prospección previa, con el fin de delimitar los centros y priorizar los mismos para posteriormente hacer un análisis de necesidades.
2. Acción de **detección de necesidades**. Mediante sesiones de trabajo con los centros participantes y tomando como ejemplo el Proyecto Curricular y Educativo, actuaciones de profesores en clase, etc.; detectar los problemas y hacer una selección de los mismos, planteándose alternativas de trabajo desde el C.P.R. o que ellos mismos elaboren su programa de actividades.
3. Acción de **diseño de programas**. El Equipo Pedagógico diseñará un programa de actividades que de respuesta a los problemas detectados negociándolo con los profesores del centro que deciden participar.
4. Acción **formativa**. Donde se desarrollan las actividades en forma de sesiones y seminarios, bien en los centros o en las zonas. Con el propósito de buscar fundamentos o principios para afrontar de forma experimental los problemas detectados.
5. Acción de **experimentación**. Los profesores diseñan acciones o pequeños proyectos de innovación, que con la ayuda del Equipo Pedagógico del C.P.R. y otras instituciones colaboradoras, como **puede ser la Universidad**, la desarrollarán.

6. Acción de **innovación**. Los grupos de centros o zona desarrollarán de forma autónoma procesos innovadores. En colaboración con la Universidad.

En cuanto a la colaboración de los asesores y el centro educativo se deberá tener en cuenta los siguientes aspectos para que:

- La colaboración no consista en un sencillo traslado físico de la actividad.
- La formación colaborativa tenga relación con esta modalidad formativa.
- Fomente la unión del colectivo docente, constituyendo redes de centros que funcionen con una lógica cooperativa y de apoyo mutuo.
- Desarrolle un modelo de asesoramiento desde la óptica de mutua influencia y enriquecimiento.
- El proceso sea voluntario y requerido por los propios profesores y no como resultado de una imposición. Éstos, a partir de sus necesidades e intereses, realizan análisis colaborativos, con el fin de hacer aproximaciones teóricas y prácticas para aprender a partir de la reflexión colectiva.

**c) Planificación de estrategias individuales y/o centros mediante programas**

- **Programas de innovación y/o investigación** donde los profesores unidos por intereses comunes en torno a un proyecto de innovación o investigación curricular sirven de instrumento de formación y desarrollo profesional; a través de procesos **cooperativos** y más o menos **autónomos de reflexión sobre la práctica**, profundizar en fuentes que la fundamenten y desarrollando propuestas innovadoras que requieran del correspondiente diseño de investigación que permita su contraste.

Dentro de este programa diferenciamos dos tipos de actividades según su objetivo: **seminarios y grupos de trabajo**, formas igualmente importantes que pueden alternarse en la trayectoria de un colectivo de profesores.

Este programa debería ser contemplado desde diferentes fases: iniciación, progreso e innovación.

- **Programa de Actualización Científico Didáctica**. Se integrarían aquellas actividades que por su duración y contenidos pretenden profundizar en las **fuentes epistemológicas** de las áreas para generar diferentes propuestas que le faciliten a los profesores su propia formación y reflexión sobre la práctica cotidiana.

En este programa podríamos incluir cursos de actualización científica-didáctica, cursos de Convenio con la Universidad, jornadas.

# BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1993): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- ANGULO, J. F. (1990): “El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico”. En MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (1990): *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada (pp. 95-110).
- ANGULO, J. F. (1993): “¿Qué profesores queremos formar?”. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 220 (pp. 36-39).
- BERBAUM, J. (1982): *Etude systemique des actions de formation*. París: Presses Universitaires de France.
- BERLINER, D. (1984): “The half-full glass: A review of research on teaching”. En P. HOSFORD (Ed.): *What we know about teaching*. Virginia: ASCD (pp. 51-77).
- BEYER, L. E.; Et al. (1989): *Preparing teachers as professionals*. Chicago: Teacher College: Press.
- BLÁZQUEZ, F. (1984): “Formación y perfeccionamiento del profesorado”. En *Revista Comunidad Escolar*, Nº 36.
- COHEN, L. y MANION, L. (1985): *Research methods in education*. New Hampshire, Usa: Croom Helm, Ltda.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. y BUENDÍA, L. (1992): *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- CONTRERAS, J. (1996): La formación del profesorado, ¿Qué conceptos de profesor y qué conceptos de curriculum? *Documento M.E.C.* (pp. 29-40).
- CONTRERAS, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CROCKER, L. y ALGINA, J. (1986): *Introduction to classical and modern test theory*. Nueva York: Holt Rinehart and Wilston.
- DEBESSE, M. (1982): “Un problema clave de la educación escolar contemporánea”. En M. DEBESSE y G. MIALARET (Eds.): *La formación de los enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau (pp. 13-34).

- DE VAUS, D. A. (1993): *Survey in social research*. London: 3ª Edición, UCL Press.
- DEL VILLAR, F. (1993): *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de caso en formación inicial*. Tesis doctoral inédita, Granada: Universidad de Granada.
- DENZIN, N. K. (1988): "Triangulation". En J. P. KEEVES (Ed.): *Educational Research. Methodology, and Measurement and International Handbook*. Oxford: Pergamon Press (pp. 511-513).
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- DOYLE, W. (1990): "Themes in Teacher Education Research". En R. HOUSTON (Ed.): *Handbook or Research on Teacher Education*. New York: MacMillan (pp. 3-24).
- ELBAZ, F. (1983): *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1988): "Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores". En L. M. VILLAR (Ed.): *Conveniencias, creencias y teorías de los profesores*. Alicante: Marfil (pp. 87-97).
- ESCUADERO, J. M. (1986): "El pensamiento del profesor y la innovación educativa". En L. M. VILLAR (Coord.): *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ESCUADERO, J. M. (1992): "La naturaleza del cambio planificado en educación: cambio como formación y formación para y como cambio". En J. M. ESCUDERO y J. LÓPEZ (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo (pp. 19-70).
- ESCUADERO, J. M. (1997): "Los Centros de Profesores y el Asesoramiento en nuestro contexto de política educativa". En *Revista C.E.P.*, Loja.
- ESTEBARANZ, A. y MINGORANCE, P. (1995): "Factores socioculturales que influyen en la Educación: la aportación del modelo etnográfico". En *Bordón*, V. 47, N° 4 (pp. 417-426).
- FERNÁNDEZ, M. (1992): *La profesionalización del docente*. Madrid: Escuela Española.
- FERRERES, V. (1993): "Modelos de Desarrollo Profesional y Autonomía". En *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad (pp. 177-188).
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): *La preparación del Profesor para el cambio de la Institución Educativa*. Barcelona: P.P.U.

- FERRERES, V. C. (Coord.); GAIRÍN, J.; JIMÉNEZ, B.; MARTÍN, E.; BARRIOS, Ch; VIVES, M. y BENEDITOÍ, V. (1997): *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los Planes Provinciales de Formación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós-Ecuador.
- FUENTES, P. (1980): “Hacia el concepto de planificación de la educación”. En *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, Nº 133, enero-marzo (pp. 93-103).
- GARCÍA, M. (1993): “Ejemplo del cuestionario”. En M. GARCÍA FERRANDO, J. IBÁÑEZ y F. ALVIRA (Comp.): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza (pp. 583-604).
- GIMENO, J. (1989): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- GIMENO, J. (1996): “El perfeccionamiento como desarrollo de la profesionalidad docente”. En *Conferencia Formador de Formadores (1989)*. Documentos M.E.C. (pp. 88-106).
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1980): *La formación del profesorado de E.G.B.* Madrid: MUI.
- GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ, A. (Coord.) (1989): *Estrategias para la innovación didáctica*. Madrid: UNED.
- HONORÉ, B. (1980): *Para una teoría de la formación*. Madrid: Narcea.
- IMBERNÓN, F. (1993): *La formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. W. (1975): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KAUFMAN, R. (1977): *Planificación de los sistemas educativos*. México: Trillas.
- KRIEKMANS, A. (1968): *Pedagogía general*. Barcelona: Herder.
- LAZARSELD, P., BERELSON, B. y GAUDET, H. (1944): *The people's choice. How the voter makes up his mind in a presidential campaign*. New York: Columbia, Univestity Press.
- LÉCUYER y OBERSCHALL (1974): “Los orígenes de la investigación social”. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- LIKERT, R. (1923): A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, Nº 23, 140. (pp. 1-55).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Secretaría General.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991): *La formación de los colaboradores y colaboradoras de los centros de profesores. (Documentos de trabajo)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales Curriculares (Cajas Rojas)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Plan Provincial de Formación del Profesorado de Asturias*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Planificación de la Formación*. Madrid: Documento de la Subdirección General de la Formación del Profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): *Los Centros de Profesores y los Centros de Recursos. Origen, evolución, situación actual y perspectivas de futuro en el marco de la L.O.G.S.E.* Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): *Proyecto del Centro de Profesores y de Recursos de Cáceres*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Profesores y Recursos de Cáceres. Curso 1995-96.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *La Planificación de la Formación. (Documento 2)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Materiales de apoyo a la formación. (Documentos 5)*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1996): *Modalidades de la Formación y Formación en Centros. (Documento 3)*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección General de Formación del Profesorado.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Memorias del Centro de Profesores*. Años: 1986-1996.



- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Memorias del Centro de Recurso de Cáceres*. Años: 1989-1994.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Memorias de la Unidad de Programas Educativos*. Años: 1989-1996.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Memorias de actividades de Formación Permanente. Análisis global*. Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid. Años: 1989-1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Planes Anuales de Formación Permanente*. Subdirección General de Formación del Profesorado, Madrid. Años: 1989-1993.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Planes Provinciales de la Formación del Profesorado de Cáceres*. Ministerio de Educación y Ciencia, Dirección Provincial de Cáceres. Años: 1990-1996.
- MARCELO, C. (1991): *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, S.L., 2ª Edición.
- MARCELO, C. (1999): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB., 3ª Edición.
- MARCELO, C.; MINGORANCE, P. y SÁNCHEZ, M. (1992): “Estrategias centradas en el profesor: supervisión clínica, investigación-acción y apoyo profesional mutuo entre profesores”. En J. M. ESCUDERO y LÓPEZ, J. (Eds.): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo (pp. 219-262).
- MARSH, C. (1982): *The survey method: the contribution of survey to sociological explanation*. London: George Allen and Unwin.
- MEDINA, A. (1994): *La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa*. Sevilla: Centro Asociado de la UNED.
- MENZE, C. (1981): “Formación”. En J. SPECK y OTROS (Eds.): *Conceptos fundamentales de pedagogía*. Barcelona: Herder (pp. 267-297).
- MINGORANCE, P.; MAYOR, C. y MARCELO, C. (1993): *Aprender a enseñar en la Universidad*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- MONTERO, L. (1985): *Modelo de profesor y de formación*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (1996): “La Formación Permanente del Profesorado en la Comunidad Autónoma de Galicia”. En L.M. VILLAR (Coord.): *La Formación Permanente del Profesorado en el Nuevo Sistema Educativo de España*. Barcelona: Oikos-Tau (pp. 148-182).

- OSGOOD, C. E., SUCCI, C. J. y TANNENBAUM, P. H. (1957): *The measurement of meaning*. University of Illinois Press: Urbana III.
- PÉREZ, A. (1988): “El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado”. En A. VILLA (Ed.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea (pp. 128-148).
- PÉREZ, A. y GIMENO, J. (1988): “Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico”. En *Infancia y Aprendizaje*, Nº 42 (pp. 37-64).
- PRATS, J. (1991): *Los centros de profesores y los asesores de Formación Permanente del Profesorado: elementos para la construcción de un modelo*. Bordón, Vol. 43, Nº 2 (pp. 163-168).
- RODRÍGUEZ, M. M. (1991): “La labor de asesoramiento en la enseñanza”. En M.E.C. (1996): *Documentos de apoyo a la formación. Documento Nº 5*, M.E.C. (pp. 449-474).
- RODRÍGUEZ, A.; SANZ, E.; SOTOMAYOR, M<sup>a</sup>. V. (Coords.) (1998): *La formación de los maestros en la Unión Europea*. Madrid: Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.
- ROJAS, J.; FERNÁNDEZ, J. y PÉREZ, C. (1998): *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, M. R. (1994): *Desarrollo Profesional y Organización Escolar: la contribución de la Supervisión Clínica*. Sevilla.
- SANTOS, M. A. (1996): *La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente*. Documentos M.E.C.
- SARRAMONA, J. (1989): *Fundamentos de Educación*. CEAC.
- SCHÖN, D. (1983): *The Reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-M.E.C.
- SIERRA, R. (1982a): *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1982b): *Ciencias sociales. Análisis estadísticos y modelos matemáticos. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SIERRA, R. (1987): *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paidós.
- STOETZEL, J. y GIRARD, A. (1973): *La encuesta de opinión pública*. Madrid: Instituto de la Opinión Pública.
- THURSTONE, L. L. (1928): “Attitudes can be measured”. En *American Journal of Sociology*, Nº 33 (pp. 529-544).

- U.N.E.S.C.O. (1998): *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.
- U.N.E.S.C.O. (2000): *Informe sobre la educación en el mundo*. Madrid: Santillana.
- VILLAR, L. M. (Coord.) (1992): *Desarrollo profesional centrado en la escuela*. Granada: Force.
- VILLAR, L. M. (1993): *El profesor como profesional reflexivo en una cultura de colaboración*. Granada: Universidad de Granada.
- VILLAR, L. M. (Coord.) (1996): *La Formación Permanente del Profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Editorial Oikos-Tau.
- VISAUTA, B. (1989): *Técnicas de investigación social I: recogida de datos*. Barcelona: PPU.
- VISAUTA, G. y BATALLÉ, P. (1986): *Métodos estadísticos aplicados*. Barcelona: PPU.
- WILLMANN, O. (1948): *Teoría de la formación humana*. Madrid: C.S.I.C.
- WITTRICK, M. C. (1989): *La investigación de la enseñanza, I, II y III*. Barcelona: Paidós.
- ZABALZA, M. A. (1987a): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (1987b): *Los diarios de los profesores como instrumentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago: Proyecto de Investigación de Acceso a Cátedra.
- ZABALZA, M. A. (1987c): “Lo práctico, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores”. En *La formación práctica de los profesores. Actas del Simposium sobre prácticas escolares*. Santiago: Tórculo (pp. 153-199).

**ANEXOS**

# ANEXO 1

## CUESTIONARIO

1. Sexo:

• Varón:       Mujer:       Edad:.....

2. Estudios de Magisterio por la especialidad de:

- Infantil:
- Lengua extranjera, Filología:
- Ciencias:
- Ciencias Humanas:
- Educación Física:
- Educación Musical:
- Educación Primaria:
- Audición y Lenguaje:
- Pedagogía Terapéutica:

3. Su centro de trabajo es:

• Público:       Privado/Concertado:

4. Nº de unidades del Centro:.....

5. ¿Posee la plaza en propiedad?:

• Sí:       No:

6. ¿Cuántos años lleva usted trabajando en este centro?:.....

7. ¿En qué ciclo de Educación Primaria imparte docencia?:

• 1<sup>er</sup> Ciclo:     2<sup>o</sup> Ciclo:     3<sup>er</sup> Ciclo:

8. Años de docencia:.....

9. ¿En qué año finalizó la carrera de Magisterio?:.....

**P.1. Valore de 1 a 5 la importancia que han tenido los siguientes aspectos en su preparación profesional.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. La formación inicial .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Otros estudios realizados .....                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Experiencia laboral en el ámbito escolar .....                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Experiencia laboral en ámbitos no escolares .....                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. La formación permanente a lo largo de la trayectoria profesional ... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. La reflexión crítica sobre el trabajo profesional .....              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**P.2. Señale, marcando con una cruz, el número de actividades que ha realizado durante los últimos 5 años:**

	Ninguna	De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 10	Más de 10
1. Cursos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Congresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Grupos de Trabajo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jornadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Proyectos de Formación en Centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Proyectos de Innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**P.3. Señale, marcando una cruz, los motivos que le han guiado a participar en la formación permanente. (Puede señalar más de una opción).**

- |   |                          |
|---|--------------------------|
| 1. Una reflexión personal sobre mi propia práctica profesional .....              | <input type="checkbox"/> |
| 2. Una actualización científica .....   | <input type="checkbox"/> |
| 3. Una actualización didáctica .....  | <input type="checkbox"/> |
| 4. Un análisis y reflexión con mis compañeros sobre la práctica profesional ..... | <input type="checkbox"/> |
| 5. Una carencia en formación inicial .....  | <input type="checkbox"/> |
| 6. Una mejora en el desempeño de la tarea docente .....                           | <input type="checkbox"/> |
| 7. Una necesidad del Centro .....   | <input type="checkbox"/> |
| 8. Incrementar el currículum persona .....  | <input type="checkbox"/> |
| 9. Ser actividades atractivas .....   | <input type="checkbox"/> |
| 10. El prestigio de los ponentes .....  | <input type="checkbox"/> |
| 11. Decisión del Claustro .....   | <input type="checkbox"/> |

- 12. Decisión del Equipo de Ciclo .....
- 13. Sugerencia del Servicio de Inspección .....
- 14. Llenar el tiempo de ocio .....
- 15. Incorporación del Centro a un Proyecto de Formación .....
- 16. Realización en mi localidad de residencia .....
- 17. Necesitar la especialización .....
- 18. Considerar la formación como un derecho .....
- 19. Considerar la formación como una obligación .....
- 20. Por recomendación de la Institución Organizadora .....
- 21. Por promoción profesional .....

**P.4. Valore de 1 a 5 el interés que han despertado en usted las siguientes actividades de formación.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

- 1. Cursos, jornadas, congresos de tipo presencial ..... 1 2 3 4 5
- 2. Grupos de trabajo y seminarios ..... 1 2 3 4 5
- 3. Proyectos de formación en centro ..... 1 2 3 4 5
- 4. Proyectos de innovación ..... 1 2 3 4 5
- 5. Participación en proyectos de investigación ..... 1 2 3 4 5
- 6. Elaboración de materiales curriculares ..... 1 2 3 4 5
- 7. Presentación de experiencias ..... 1 2 3 4 5
- 8. Lectura personal de libros, revistas, documentos especializados,  
relacionados con su actividad profesional ..... 1 2 3 4 5
- 9. Cursos reconocidos de formación a distancia (UNED u otras) ..... 1 2 3 4 5
- 10. Cursos de especialización ..... 1 2 3 4 5

**P.5. Valore de 1 a 5 las dificultades que ha tenido para acceder a las actividades de formación.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

- 1. La distancia al Centro de Formación ..... 1 2 3 4 5
- 2. El desconocimiento de la oferta de formación ..... 1 2 3 4 5
- 3. El que no se abonen los desplazamientos ..... 1 2 3 4 5
- 4. El que las actividades se desarrollen en el Centro de Formación ..... 1 2 3 4 5

- 5. Que no se desarrollen en horario lectivo .....1 2 3 4 5
- 6. La duración de la actividad .....1 2 3 4 5
- 7. La fecha de realización .....1 2 3 4 5

**P.6. Ante un nuevo diseño de formación permanente, valore de 1 a 5 su interés que tendría su participación en las siguientes actividades.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

- 1. Cursos presenciales .....1 2 3 4 5
- 2. Congresos .....1 2 3 4 5
- 3. Grupos de Trabajo .....1 2 3 4 5
- 4. Jornadas .....1 2 3 4 5
- 5. Proyectos de Formación en Centro .....1 2 3 4 5
- 6. Proyectos de Innovación .....1 2 3 4 5
- 7. Seminarios .....1 2 3 4 5
- 8. Análisis y reflexión de sus compañeros del centro sobre su práctica profesional en base a un plan elaborado para ellos exclusivamente .....1 2 3 4 5
- 9. Participación en Proyectos de Investigación .....1 2 3 4 5
- 10. Análisis sobre actualización científica .....1 2 3 4 5
- 11. Análisis sobre actualización didáctica .....1 2 3 4 5
- 12. Cursos a distancia: Internet .....1 2 3 4 5

**P.7. Realice las sugerencias que considere oportunas sobre cada uno de los siguientes apartados relativos a condiciones de participación:**

- Número de participantes por actividad.....  
.....
- Criterios de selección de participantes.....  
.....
- Criterios sobre tipo de actividades.....  
.....
- Horarios.....  
.....



- Temporalización.....  
.....  
.....
- Lugar de realización.....  
.....  
.....
- Ayudas económicas a los desplazamientos.....  
.....  
.....
- Institución organizadora. Agentes implicados.....  
.....  
.....
- Otros aspectos.....  
.....  
.....

**P.8. Valore de 1 a 5 las siguientes cuestiones en relación a la comunicación entre su Centro y el C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. En el claustro de su centro se comenta sobre el Plan de Formación del C.P.R. ....1 2 3 4 5
2. Su centro informa de la necesidad de dicha formación .....1 2 3 4 5
3. El representante del centro en el C.P.R. informa al claustro .....1 2 3 4 5
4. En el tablón de anuncios de la sala de profesores se dispone la información que llega del C.P.R. ....1 2 3 4 5

**P.9. Valore de 1 a 5 los siguientes aspectos de la formación permanente promovida por el C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Responde a las necesidades del profesorado .....1 2 3 4 5
2. Responde a las necesidades del alumnado .....1 2 3 4 5
3. Responde a las necesidades pedagógicas de los centros educativos ...1 2 3 4 5

- 4. Responde a las expectativas del profesor .....1 2 3 4 5
- 5. Incide en la actividad profesional .....1 2 3 4 5

**P.10. Con respecto al Plan Anual de Formación que elabora su C.P.R., valore de 1 a 5 las siguientes afirmaciones.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

- 1. La Formación responde a las necesidades de los Centros y del Profesorado de la zona .....1 2 3 4 5
- 2. Es útil para el trabajo cotidiano de los profesores .....1 2 3 4 5
- 3. Es revisado y modificado a lo largo del curso de acuerdo con las necesidades de los Centros y el profesorado .....1 2 3 4 5
- 4. Realmente el Plan Anual de Formación, y la Memoria Final reflejan el trabajo que se realiza por parte del Equipo Pedagógico del C.P.R. ....1 2 3 4 5

**P.11. Valore de 1 a 5 el grado de consecución de los objetivos del Plan de actividades del C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

- 1. Favorecer el desarrollo de la Reforma ofreciendo formación relativa al Proyecto Curricular, Educativo, Programaciones .....1 2 3 4 5
- 2. Favorecer la innovación educativa fomentando la creación de Grupos de Trabajo y Seminarios surgidos por iniciativa del profesorado .....1 2 3 4 5
- 3. Potenciar la descentralización de actividades para propiciar la igualdad de oportunidades en la participación del profesorado .....1 2 3 4 5
- 4. Potenciar la Formación en Centros .....1 2 3 4 5

**P.12. Valore de 1 a 5 en que medida el C.P.R. ha dado respuesta a sus expectativas.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

- 1. Conocimientos teóricos .....1 2 3 4 5
- 2. Estrategias de trabajo en equipo .....1 2 3 4 5
- 3. Actitud investigadora .....1 2 3 4 5

4. Planificación de actividades .....	1	2	3	4	5
5. Autoestima profesional .....	1	2	3	4	5
6. Desarrollo del currículo: objetivos, contenidos y evaluación .....	1	2	3	4	5
7. Metodología práctica .....	1	2	3	4	5

**P.13. Valore de 1 a 5 el conocimiento previo que tenía sobre los siguientes aspectos en torno a las actividades organizadas por el C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Contenidos del programa de actividades .....	1	2	3	4	5
2. Requisitos de participación .....	1	2	3	4	5
3. Lugar donde se realiza la actividad .....	1	2	3	4	5
4. Criterios organizativos por parte del C.P.R. ....	1	2	3	4	5
5. Metodología desarrollada .....	1	2	3	4	5
6. Seguimiento de la actividad .....	1	2	3	4	5
7. Criterios de evaluación .....	1	2	3	4	5
8. Criterios de certificación .....	1	2	3	4	5

**P.14. Valore de 1 a 5 su grado de satisfacción sobre las cuestiones que aparecen a continuación en relación al desarrollo de las actividades formativas que ha realizado *individualmente* en el C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. El diseño .....	1	2	3	4	5
2. El horario .....	1	2	3	4	5
3. Las condiciones materiales (aula, centro) en las que se han desarrollado las actividades .....	1	2	3	4	5
4. La atención prestada por el C.P.R. ....	1	2	3	4	5
5. Las tareas de coordinación/dirección .....	1	2	3	4	5
6. El material entregado .....	1	2	3	4	5
7. Los materiales elaborados .....	1	2	3	4	5
8. La evaluación .....	1	2	3	4	5
9. Tu participación activa .....	1	2	3	4	5
10. La satisfacción de tus expectativas .....	1	2	3	4	5
11. Los contenidos desarrollados .....	1	2	3	4	5

**P.15. Valore de 1 a 5 su grado de satisfacción sobre las cuestiones que aparecen a continuación en relación a las actividades de *formación en centro* organizadas por el C.P.R. en las que usted ha participado.**

(Sólo deben contestar quien haya realizado esta actividad).

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. El diseño .....	1	2	3	4	5
2. El horario .....	1	2	3	4	5
3. Las condiciones materiales (aula, centro) en las que se han desarrollado las actividades .....	1	2	3	4	5
4. La atención prestada por el C.P.R. ....	1	2	3	4	5
5. Las tareas de coordinación/dirección .....	1	2	3	4	5
6. El material entregado .....	1	2	3	4	5
7. Materiales elaborados .....	1	2	3	4	5
8. Evaluación .....	1	2	3	4	5
9. Tu participación individual (activa) .....	1	2	3	4	5
10. La participación del grupo (activa) .....	1	2	3	4	5
11. Las expectativas de mejora del centro .....	1	2	3	4	5
12. Los contenidos desarrollados .....	1	2	3	4	5

**P.16. Valore de 1 a 5 el grado de información de la oferta sobre Formación que envía el C.P.R. a los centros a través del Documento de Difusión.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Tengo conocimiento del Plan Anual de Formación del C.P.R. ....	1	2	3	4	5
2. Tengo conocimiento de la oferta de Formación Permanente del Profesorado, recogida en el Plan Provincial de Formación .....	1	2	3	4	5
3. Considero que contempla una oferta suficiente y adecuada al profesorado de mi etapa/ciclo .....	1	2	3	4	5
4. Considero que contempla una oferta suficiente y adecuada al profesorado respecto a las áreas curriculares .....	1	2	3	4	5

**P.17. ¿Cómo conoce la oferta de formación permanente que desarrolla el C.P.R. en la provincia? Valore de 1 a 5 la frecuencia de información que recibe.**

(Puede señalar más de una opción).

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. Consultando el Plan Provincial que llega al Centro .....	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2. Llamando al Centro de Profesores de mi ámbito .....	1	2	3	4	5
3. Por el periódico .....	1	2	3	4	5
4. Por el representante de mi Centro en el C.P.R. ....	1	2	3	4	5
5. Por el cartel de actividades que envía el C.P.R. a principios de curso ....	1	2	3	4	5
6. Por el díptico informativo que de cada actividad envía el C.P.R. ....	1	2	3	4	5
7. Por información de los sindicatos .....	1	2	3	4	5
8. Por comentarios de compañeros/as .....	1	2	3	4	5
9. Por la hoja informativa que envía el C.P.R. periódicamente .....	1	2	3	4	5

**P.18. Valore de 1 a 5 las siguientes estrategias de difusión de las actividades.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. El C.P.R. establece cauces de comunicación para la difusión de experiencias y sugerencias más valiosas de los profesores .....	1	2	3	4	5
2. Conozco la existencia de innovaciones realizadas por compañeros o centros .....	1	2	3	4	5
3. Conozco el uso que hace el C.P.R. de los materiales elaborados por los profesores en las actividades de formación .....	1	2	3	4	5
4. Conozco las publicaciones de materiales curriculares que hace el C.P.R. ....	1	2	3	4	5

**P.19. Valore de 1 a 5 las siguientes afirmaciones referidas al apoyo que ofrecen los Asesores de C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Visitan los centros educativos .....	1	2	3	4	5
2. Se dirigen a los ciclos y demás grupos de profesores .....	1	2	3	4	5
3. Atienden preferentemente las demandas del profesorado a nivel particular .....	1	2	3	4	5

**P.20. Valore de 1 a 5 la actuación del *asesor responsable* de las actividades en las que usted ha participado de forma individual (cursos, seminarios, grupos de trabajo):**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. La actuación del asesor se ha centrado preferentemente en los contenidos .....	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

2. El asesor ha atendido las demandas razonadas .....	1	2	3	4	5
3. El asesor ha tomado iniciativas para ayudar a los profesores .....	1	2	3	4	5
4. El asesor ha mantenido una posición cercana a los asistentes .....	1	2	3	4	5
5. El asesor ha solucionado problemas de organización de materiales y de otros recursos .....	1	2	3	4	5
6. El asesor ha ofrecido ayuda directa para su autoformación .....	1	2	3	4	5
7. El asesor ha aportado experiencias .....	1	2	3	4	5
8. El asesor ha facilitado reflexión interna .....	1	2	3	4	5

**P.21. Durante los Proyectos de Formación en Centros, valore la actuación del *asesor responsable* de dicho Proyecto.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Ante problemas del Centro o del profesorado el C.P.R. ofrece ayuda directa, soluciones y materiales ya elaborados .....	1	2	3	4	5
2. Se dirige preferentemente a profesores que poseen un carácter individualista .....	1	2	3	4	5
3. Permite a los Centros capacitarse en conocimientos y técnicas para ser autónomos en la resolución de sus necesidades y problemas .....	1	2	3	4	5
4. Trabaja con los Centros y el profesorado para encontrar soluciones propias, y elaborar materiales o programas que respondan específicamente a sus necesidades .....	1	2	3	4	5
5. La ayuda por parte del asesor/a se dirige a facilitar dinámicas de trabajo que permita a los Centros por sí mismos identificar y resolver los problemas o asuntos que se le plantean .....	1	2	3	4	5
6. Define la necesidad o problema a tratar y ofrece las soluciones en función de su experiencia .....	1	2	3	4	5
7. La intervención es colaborativa, es decir, se actúa conjuntamente a la hora de identificar las necesidades y descubrir las soluciones .....	1	2	3	4	5

**P.22. Valore de 1 a 5 la facilidad que ha encontrado para la utilización de los siguientes recursos del C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. Biblioteca .....	1	2	3	4	5
2. Asesoramiento .....	1	2	3	4	5
3. Información .....	1	2	3	4	5

4. Reprografía .....	1	2	3	4	5
5. Medios informáticos .....	1	2	3	4	5
6. Medios audiovisuales .....	1	2	3	4	5
7. Secretaría .....	1	2	3	4	5

**P.23. Indique la frecuencia con la que usted utiliza los siguientes medios para acceder a los recursos del C.P.R.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucha)

1. Por llamada telefónica .....	1	2	3	4	5
2. Por solicitud previa, por escrito .....	1	2	3	4	5
3. Por compañeros .....	1	2	3	4	5
4. Por visita personal .....	1	2	3	4	5

**P.24. ¿Cree que la Formación Permanente ha producido cambios sustanciales en su estilo pedagógico o metodológico habitual?**

(Marque una de las tres opciones).

- 1. Están suponiendo un cambio sustancial .....
- 2. Apenas he cambiado mi estilo habitual .....
- 3. No ha alterado mi estilo, en absoluto .....

**P.25. ¿Estaba satisfecho/a con su práctica profesional antes de participar en las actividades de Formación Permanente?**

(Marque una de las tres opciones).

- 1. Estaba muy satisfecho/a .....
- 2. No estaba del todo satisfecho/a con mi forma de actuar .....
- 3. No me encontraba satisfecho/a en absoluto .....

**P.26. De las creencias que a continuación se formulan, valore de 1 a 5 el grado de aceptación.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Es necesario poseer un conocimiento fundamentado sobre el niño, la escuela y el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Es necesario poseer un conocimiento comprensivo y crítico del entorno educativo social .....	1	2	3	4	5
3. Conocer una materia no es sinónimo de saber enseñar .....	1	2	3	4	5
4. El planteamiento metodológico debe basarse en el aprendizaje significativo .....	1	2	3	4	5
5. El medio social del que procedan los alumnos (rural, urbano) exige una enseñanza semejante .....	1	2	3	4	5
6. Conviene que algunos padres u otras personas con profesiones o conocimientos especializados colaboren en clase .....	1	2	3	4	5
7. El principio de que los alumnos “ <i>aprenden a aprender</i> ” .....	1	2	3	4	5
8. Es necesario ser un profesor abierto y reflexivo que ayude a los alumnos a resolver situaciones problemáticas .....	1	2	3	4	5
9. El profesor debe tener en cuenta la diversidad del alumno y los procesos de aprendizaje diferenciales en función de los aspectos psicológicos, culturales y sociales .....	1	2	3	4	5
10. Tener nociones básicas y prácticas sobre teoría, diseño y desarrollo me permite racionalizar mis acciones como profesor .....	1	2	3	4	5
11. Es importante tener presente los aspectos sociológicos del entorno escolar .....	1	2	3	4	5
12. Durante mi formación he profundizado principalmente sobre aspectos epistemológicos de las disciplinas que imparto .....	1	2	3	4	5
13. A la hora de planificar la docencia debo tener en cuenta aspectos epistemológicos en función del ciclo que imparto .....	1	2	3	4	5
14. Conozco los fundamentos psicopedagógicos y científicos de la concepción de la etapa educativa que imparto .....	1	2	3	4	5

**P.27. De las acciones que a continuación se mencionan, valore de 1 a 5 el grado de modificación que ha efectuado en su práctica docente.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Establezco relaciones explícitas en clase entre lo que enseño y cómo lo enseño .....	1	2	3	4	5
2. Organizo de forma equitativa, según el momento evolutivo de los alumnos, la triple vertiente conceptual, procedimental y actitudinal de los contenidos .....	1	2	3	4	5
3. Organizo la clase (talleres, rincones, grupos flexibles) según las exigencias de los contenidos, para favorecer el aprendizaje de los alumnos .....	1	2	3	4	5



4. Ayudo a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos seguidos en la realización de una tarea .....	1	2	3	4	5
5. Fomento en la clase el desarrollo de capacidades creativas y espíritu crítico .....	1	2	3	4	5
6. Incorporo los temas transversales en las áreas .....	1	2	3	4	5
7. La programación la realizo partiendo de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del Proyecto Curricular de ciclo .....	1	2	3	4	5
8. Ejercito en clase los principios democráticos de convivencia .....	1	2	3	4	5
9. Tengo presentes los acuerdos tomados en el Claustro a la hora de analizar la adecuación e idoneidad de los programas .....	1	2	3	4	5
10. Respeto el acuerdo tomado por todo el equipo docente en la toma de decisiones sobre promoción de alumnos, tutorías, etc. ....	1	2	3	4	5
11. Acepto los criterios establecidos con mis compañeros para la utilización de los materiales, espacios, etc. ....	1	2	3	4	5
12. Empleo diversidad de estrategias didácticas, considerando que no todos los alumnos aprenden de la misma forma ni con la misma facilidad .....	1	2	3	4	5
13. Incorporo en mi práctica docente aspectos que potencie el respeto y defensa del medio ambiente .....	1	2	3	4	5
14. Realizo de forma habitual evaluación inicial .....	1	2	3	4	5
15. Realizo la evaluación en función de los criterios establecidos en consonancia con los objetivos de aprendizaje .....	1	2	3	4	5
16. Introduzco aspectos innovadores que me permiten motivar a mis alumnos .....	1	2	3	4	5
17. Elaboro materiales curriculares innovadores que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	1	2	3	4	5
18. La lectura de libros, revistas pedagógicas, artículos, etc. me facilita la reflexión sobre la práctica .....	1	2	3	4	5
19. Me intereso en conocer innovaciones pedagógicas que se realizan en diferentes centros y comunidades educativas .....	1	2	3	4	5
20. Dedico tiempo a la autoformación .....	1	2	3	4	5
21. El trabajo en equipo me ayuda a investigar sobre mi práctica .....	1	2	3	4	5

**P.28. Valore de 1 a 5 si en su Centro se realizan las distintas actividades.**

Rodee con un círculo el valor que considere oportuno.

(Correspondencia: 1= nada; 2= poco; 3= regular; 4= bastante; 5= mucho)

1. Diseñan y evalúan diferentes experiencias de innovación educativa en Equipos de Ciclo .....	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

2. Elaboran y/o adaptan materiales curriculares .....	1	2	3	4	5
3. Establecen de forma sistemática las sesiones de coordinación del ciclo .....	1	2	3	4	5
4. Se fomentan hábitos de comportamiento democrático .....	1	2	3	4	5
5. A la hora de tomar decisiones la implicación del profesorado es igual a todos .....	1	2	3	4	5
6. Tenemos establecido un sistema de evaluación del trabajo del profesorado .....	1	2	3	4	5
7. Se organizan actividades periódicas en orden al perfeccionamiento continuo del profesor .....	1	2	3	4	5
8. Se analiza y reflexiona en equipo sobre las necesidades educativas .....	1	2	3	4	5
9. Se realizan reuniones periódicas para revisar y/o evaluar los Proyectos Curriculares y los Proyectos Educativos con objeto de replantearlos o reorientarlos .....	1	2	3	4	5
10. Los principios de intervención educativa que se especifican en el Currículo Oficial sirven de punto de partida para el equipo de profesores a la hora de definir la metodología general y las orientaciones didácticas para la etapa .....	1	2	3	4	5
11. El profesorado ha intervenido activamente en la elaboración y debate del Proyecto Educativo .....	1	2	3	4	5
12. El equipo docente considera que dicho proyecto afecta en gran medida a la organización y funcionamiento general del centro .....	1	2	3	4	5
13. En el P.E.C. los objetivos de centro están bien definidos, son adecuados y aceptados por todos y se adecuan a las necesidades .....	1	2	3	4	5
14. Se acuerdan criterios innovadores en el Sistema Organizativo y Pedagógico .....	1	2	3	4	5
15. El equipo de profesores programa de forma constante actividades de mejora .....	1	2	3	4	5

# ANEXO 2

## CATEGORÍAS DEL CUESTIONARIO

### 1. Análisis de los programas de formación permanente del C.P.R.

- 1.1. Participación en actividades (2.1 a 2.7).
- 1.2. Motivación (3.1 a 3.21).
- 1.3. Valoración de la oferta recibida (1.1 a 1.6).
- 1.4. Dificultades de acceso a la formación (5.1 a 5.7).
- 1.5. Preferencias (4.1 a 4.10).
- 1.6. Alternativas.
  - 1.6.1. Interés futuro de participación (6.1 a 6.12).
  - 1.6.2. Sugerencias (7.1 a 7.8).

### 2. Análisis de la actuación institucional del C.P.R.

- 2.1. Proceso de planificación.
  - 2.1.1. Detección de necesidades por demanda de centros (9.3, 10.1 y 10.3).
  - 2.1.2. Detección de necesidades por demanda individual (9.1, 9.2, 9.4, 10.2 y 10.4).
- 2.2. Desarrollo de actividades.
  - 2.2.1. Diseño y desarrollo (13.3, 13.4, 14.1 a 14.3, 15.1 a 15.3).
  - 2.2.2. Consecución de objetivos, actividades y contenidos (11.1 a 11.4, 12.1 a 12.7, 13.1, 14.10, 14.11, 15.11 y 15.12).
  - 2.2.3. Proceso de planificación y selección (13.2, 14.9, 15.9 y 15.10).
  - 2.2.4. Seguimiento, evaluación y certificación de actividades (13.5 a 13.8, 14.6, 14.8, 15.6, 15.8, 16.3 y 16.4).
- 2.3. Cauces de difusión (8.1 a 8.4).
  - 2.3.1. Actividades (16.1, 16.2, 17.1 a 17.9).
  - 2.3.2. Materiales elaborados (14.7, 15.7, 18.1 a 18.4).
- 2.4. Asesoramiento (14.4, 14.5, 15.4, 15.5, 19.1 a 19.3, 20.1 a 20.8, 21.1 a 21.7).
- 2.5. Vías de acceso a los recursos (22.1 a 22.7, 23.1 a 23.4).

### 3. Incidencias de la formación permanente en la práctica profesional.

- 3.1. Principios y creencias.
  - 3.1.1. Epistemológicos (26.12 y 26.13).
  - 3.1.2. Psicológicos (26.1, 26.8, 26.9 y 26.14).

- 3.1.3. Sociológicos (26.2, 26.5, 26.6 y 26.11).
- 3.1.4. Pedagógicos (26.3, 26.4, 26.7 y 26.10).
- 3.2. Práctica docente individual (9.5, 24 y 25).
  - 3.2.1. Organización de los contenidos (27.2, 27.6 y 27.7).
  - 3.2.2. Criterios metodológicos (27.1, 27.3, 27.4 y 27.5).
  - 3.2.3. Recursos y materiales curriculares (27.11 y 27.17).
  - 3.2.4. Trabajo en equipo (27.9, 27.10 y 27.21).
  - 3.2.5. Adaptaciones curriculares. Tratamiento de la diversidad (27.8, 27.12 y 27.13).
  - 3.2.6. Innovación individual (27.16 y 27.19).
  - 3.2.7. Voluntad de autoperfeccionamiento (27.18 y 27.20).
- 3.3. Práctica docente en el centro.
  - 3.3.1. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (27.14, 27.15, 28.6, 28.12 y 28.13).
  - 3.3.2. Reuniones de coordinación y trabajo en equipo (28.1, 28.3, 28.5, 28.8 y 28,10).
  - 3.3.3. Revisión de documentos curriculares (28.2, 28.9 y 28.11).
  - 3.3.4. Innovación en el centro (28.4 y 28. 14).
  - 3.3.5. Actividades de perfeccionamiento (28.7 y 28.15).

# ANEXO 3

## DATOS GENERALES

VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
1.1 <sup>1</sup>	3.31	0.96
1.2	3.61	0.89
1.3	4.60	0.75
1.4	2.92	1.21
1.5	3.74	0.91
1.6	4.14	0.75
2.1	2.97	1.22
2.2	1.35	0.68
2.3	2.19	0.92
2.4	1.91	1.09
2.5	2.02	0.94
2.6	1.41	0.72
2.7	1.80	0.92
Total motivo	5.37	2.73
3.1	0.48	0.50
3.2	0.26	0.44
3.3	0.78	0.41
3.4	0.32	0.47
3.5	0.15	0.35
3.6	0.81	0.39
3.7	0.26	0.44
3.8	0.33	0.47
3.9	0.34	0.48
3.10	0.06	0.23
3.11	0.11	0.31
3.12	0.05	0.22
3.13	0.01	0.07

<sup>1</sup> Las leyendas correspondientes a los epígrafes numerados a continuación corresponden a las preguntas del cuestionario que puede ser consultado en el anexo.

VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
3.14	0.03	0.17
3.15	0.35	0.48
3.16	0.15	0.36
3.17	0.11	0.32
3.18	0.27	0.44
3.19	0.26	0.44
3.20	0.03	0.17
3.21	0.21	0.41
4.1	3.28	0.94
4.2	3.30	0.95
4.3	3.50	0.94
4.4	3.11	1.19
4.5	2.75	1.13
4.6	3.42	1.07
4.7	3.29	1.09
4.8	3.75	0.99
4.9	2.84	1.29
4.10	3.40	1.16
5.1	2.53	1.54
5.2	2.45	1.23
5.3	2.12	1.36
5.4	2.17	1.26
5.5	3.13	1.48
5.6	3.01	1.32
5.7	3.05	1.28
6.1	3.41	1.01
6.2	2.83	1.11
6.3	3.51	0.99
6.4	3.07	0.99
6.5	3.83	0.97
6.6	3.51	1.08
6.7	3.12	0.97
6.8	3.66	1.16
6.9	3.23	1.12
6.10	3.24	1.02
6.11	3.89	0.88
6.12	3.35	1.34
8.1	2.85	1.11

VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
8.2	3.16	1.09
8.3	3.32	1.28
8.4	4.30	0.84
9.1	3.24	0.83
9.2	3.00	0.93
9.3	3.17	0.85
9.4	3.07	0.89
9.5	3.09	0.95
10.1	3.14	0.81
10.2	3.13	0.89
10.3	2.87	0.85
10.4	3.19	0.91
11.1	3.30	0.80
11.2	3.27	0.84
11.3	3.18	0.86
11.4	3.19	0.83
12.1	3.26	0.94
12.2	3.18	0.89
12.3	2.71	0.93
12.4	3.10	0.90
12.5	3.12	1.03
12.6	3.33	0.90
12.7	3.05	0.90
13.1	3.29	0.83
13.2	3.41	0.91
13.3	3.83	0.87
13.4	3.13	1.06
13.5	3.09	0.97
13.6	3.16	0.98
13.7	3.04	0.97
13.8	3.20	1.06
14.1	3.16	0.80
14.2	3.10	1.03
14.3	3.07	0.89
14.4	3.59	0.82
14.5	3.45	0.80
14.6	3.37	0.93
14.7	3.32	0.88

VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
14.8	3.27	0.78
14.9	3.51	0.78
14.10	3.19	0.87
14.11	3.36	0.79
15.1	3.35	0.87
15.2	3.43	1.00
15.3	3.54	0.90
15.4	3.54	0.89
15.5	3.46	0.88
15.6	3.39	0.86
15.7	3.51	0.86
15.8	3.38	0.79
15.9	3.73	0.80
15.10	3.70	0.86
15.11	3.59	0.78
15.12	3.58	0.79
16.1	3.29	1.21
16.2	3.23	1.14
16.3	3.14	0.94
16.4	3.20	0.89
17.1	2.96	1.29
17.2	1.98	1.16
17.3	2.02	1.09
17.4	3.36	1.36
17.5	3.38	1.16
17.6	3.74	1.04
17.7	1.88	1.07
17.8	2.86	0.99
17.9	3.43	1.23
18.1	2.79	0.96
18.2	2.55	0.97
18.3	2.14	0.99
18.4	2.10	0.94
19.1	2.01	1.01
19.2	1.93	0.93
19.3	2.42	1.21
20.1	3.25	0.85
20.2	3.31	0.85



VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
20.3	3.33	0.95
20.4	3.53	0.91
20.5	3.36	0.93
20.6	3.18	1.03
20.7	3.28	1.04
20.8	3.16	1.01
21.1	3.15	0.97
21.2	2.46	1.01
21.3	3.19	0.84
21.4	2.94	0.85
21.5	3.04	0.89
21.6	2.97	0.90
21.7	3.07	0.88
22.1	2.85	1.11
22.2	3.19	0.99
22.3	3.40	1.05
22.4	2.78	1.08
22.5	2.87	1.16
22.6	2.94	1.20
22.7	3.15	1.03
23.1	2.10	1.18
23.2	2.43	1.42
23.3	2.77	1.23
23.4	3.12	1.28
24	2.17	0.63
25	2.55	0.54
26.1	4.59	0.56
26.2	4.35	0.63
26.3	4.01	1.24
26.4	4.27	0.74
26.5	3.53	1.03
26.6	3.64	1.05
26.7	4.32	0.72
26.8	4.65	0.54
26.9	4.66	0.54
26.10	4.11	0.79
26.11	4.40	0.62
26.12	3.65	0.83

VARIABLE	$\bar{X}$	$\sigma$
26.13	3.89	0.75
26.14	4.18	0.67
27.1	4.03	0.60
27.2	4.00	0.68
27.3	3.87	0.80
27.4	4.23	0.65
27.5	4.32	0.69
27.6	4.24	0.77
27.7	4.25	0.74
27.8	4.56	0.60
27.9	4.23	0.70
27.10	4.48	0.64
27.11	4.44	0.62
27.12	4.43	0.62
27.13	4.50	0.64
27.14	4.31	0.72
27.15	4.32	0.71
27.16	4.17	0.67
27.17	3.85	0.80
27.18	3.94	0.75
27.19	3.68	0.77
27.20	3.83	0.73
27.21	3.80	0.81
28.1	3.26	1.02
28.2	3.72	0.89
28.3	3.97	0.88
28.4	4.26	0.71
28.5	3.69	0.98
28.6	2.95	1.22
28.7	3.27	1.11
28.8	3.76	0.90
28.9	3.63	1.06
28.10	3.81	0.85
28.11	4.14	0.86
28.12	4.00	0.84
28.13	4.11	0.75
28.14	3.50	0.91
28.15	3.72	0.92