

# Archivos Analíticos de Políticas Educativas

Revista académica evaluada por pares

Editor inglés: Sherman Dorn  
College of Education  
University of South Florida

Editor Español: Gustavo E. Fischman  
Mary Lou Fulton College of Education  
Arizona State University

Volumen 17

Número 2

Enero 15, 2009

ISSN 1068-2341

---

## El uso de la triangulación en un estudio de detección de necesidades de formación permanente en profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid.

Coral González\*

María Castro\*

Luis Lizasoain\*\*

\*Universidad Complutense de Madrid y \*\*Universidad del País Vasco

Citación: González, C. Castro, M., y Lizasoain, L.(2009). El uso de la triangulación en un estudio de detección de necesidades de formación permanente en profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (2). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

**Resumen:** El presente artículo pretende destacar la importancia de la triangulación como elemento o herramienta para comparar y validar informaciones obtenidas mediante diferentes fuentes y métodos. Para ello se apoya en los resultados de un estudio realizado en la Comunidad de Madrid con el fin de determinar las necesidades que el profesorado manifiesta con respecto a la oferta de formación permanente que se les ofrece en la actualidad. Dichos resultados son producto de la utilización de diferentes modos de recogida de información así como de diferentes técnicas de análisis de datos, hecho que los dota de mayor complejidad y riqueza. Partiendo de una breve introducción sobre la técnica de triangulación, se presentan los métodos, fuentes y análisis de datos llevados a cabo junto a los resultados y las conclusiones principales del estudio.

**Palabras Clave:** Triangulación, formación permanente del profesorado, evaluación de necesidades, metodología cuantitativa y cualitativa, árboles estadísticos de decisión.

**Using triangulation to assess continuing education teacher needs in Madrid (Spain)**



Los lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. AAPE/EPAA es publicada conjuntamente por el Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University y el College of Education, University of South Florida. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en el Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>, ERIC, H.W. Wilson & Co. y SCOPUS. Contribuya con comentarios y sugerencias a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu).

**Abstract:** This article aims at highlighting the importance of triangulation as tool to compare and validate information coming from different sources and procedures. To do so, we assessed the needs for in-service training demanded by teachers and offered by the educational administration in Madrid (Spain). The data was collected using different techniques and analyzed with different data-analysis method and from this combination the results are richer and more complex. Starting with a short introduction about triangulation, we present methods, sources and analysis of the data as well main results and conclusions obtained via triangulation.

**Key words:** Triangulation, continuing teacher education, needs assessment, quantitative and qualitative methodology, statistical decision trees.

## Introducción

El recurrente debate sobre los estudios cualitativos frente a los cuantitativos, la calidad de unos frente a los otros o incluso la exclusión de alguno de ellos por motivos poco relacionados con el diseño del estudio es un hecho que debemos superar, de una vez por todas, en ciencias sociales. Denzin (1970a, 1970b) ya afirmaba que ningún método de investigación es superior a otro.

Las vías de integración propuestas son variadas. Sin embargo, la que más se aproxima a nuestro planteamiento es la expresada por Gaviria (1989) que sintetiza los argumentos pro integración y las vías propuestas situándolas en un *continuum* cuantitativo-cualitativo, que iría desde la utilización de métodos y criterios de validez fundamentalmente cuantitativos pero abandonando la idea de universalidad de las teorías y conformándose de “teorías locales” que sean aplicables a contextos determinados (Schibeci y Grundy, 1987), al uso de una metodología fundamentalmente cualitativa pero con criterios de validación adoptados muchas veces de la cuantitativa (triangulación -Mathison, 1988-; los criterios de confiabilidad y bondad -Marshall, 1985-; o las garantías de validez de Guba, 1983: valor de verdad o credibilidad, como validez interna; transferibilidad o aplicabilidad, como validez externa; dependencia, replicabilidad o confirmabilidad, como fiabilidad; y neutralidad o consistencia, como objetividad), que paradójicamente van en contra de los principios fundacionales de la propia metodología cualitativa (Gaviria, 1989).

Atendiendo a esta última objeción, la compatibilidad, eclecticismo o integración, aun siendo una postura defendida por numerosos autores, y cada vez más, puede no ser posible en un nivel paradigmático e incluso en un nivel metodológico, si se entiende el método no como un mero conjunto de procedimientos sino como una lógica de justificación. Y el problema básico lo constituye el tema de la validez de los resultados porque ambos paradigmas se diferencian en su concepción de la *verdad*. En la aproximación cuantitativa la verdad se refiere a validez interna y se relaciona con el isomorfismo entre los datos y la realidad, mientras que en el enfoque cualitativo la verdad es sólo una cuestión de credibilidad, esto es, de isomorfismo entre las afirmaciones del investigador y la interpretación o construcción del mundo que hacen las personas implicadas en cada investigación.

La situación en el nivel paradigmático es, sin duda, la que acabamos de apuntar. No obstante, el avance de la investigación educativa y la necesidad de dar respuesta a las demandas de solución de problemas que, cada vez con más insistencia, surgen de la realidad educativa, justifican a nuestro modo de ver que, por lo menos, nos planteemos con seriedad la posibilidad de aunar esfuerzos y aprovechar, de cada enfoque, lo que pueda ser necesario en cada caso. Y esta circunstancia es la que provoca que numerosos investigadores educativos acepten, con más o menos reticencias, la compatibilidad de enfoques. En este sentido, estamos de acuerdo con Gaviria (1989:67) cuando concluye que, en aras de la eficacia, ‘no es posible esperar a que se resuelva la cuestión de los paradigmas

para empezar a investigar... Por lo tanto, aunque la compatibilidad entre los dos paradigmas no resulta de momento una opción excesivamente coherente, es preciso aceptar que se produzca investigación de cualquier tipo sin establecer más restricciones que la exigencia de coherencia interna?. Esta opción es, sin duda, una solución de continuidad -posiblemente la única existente en este momento-, lo que se resume, creemos que con toda claridad, en la sentencia que recogemos a continuación:

‘Las barreras epistemológicas y ontológicas entre ellos son irrelevantes en el nivel de discurso y de actividad en el que opera la investigación educativa. Los tres campos no deberían llevar antifaces filosóficos que les impidan ver lo que los otros están investigando y descubriendo. Estamos ya en un momento en el que los filósofos deberían llamar la atención sobre lo infructuoso de la llamada guerra de los paradigmas en la investigación educativa’ (Gage, 1992: 233). Por tanto, una solución temporal pasa por el uso de diversas técnicas en función de los objetivos de la investigación y por la enseñanza de todas las alternativas posibles para todo tipo de datos. Así, cuando hablamos de investigación y ciencia nos estamos refiriendo a una amplia familia de métodos que participa de las características de la búsqueda disciplinada del saber.

En consecuencia, se hace necesario combinar diferentes modos de abordar el mismo fenómeno con el fin de llegar a conclusiones más rigurosas y profundas sobre el mismo. Es en este contexto donde la triangulación adquiere importancia.

Los modos de integrar la información procedente de diferentes métodos de investigación que Bericat (1998) define, permiten aclarar aspectos ambiguos y utilizados como sinónimos en ocasiones. Según este autor se da la *complementación* cuando un mismo objeto de estudio se aborda desde vías diferentes (cuantitativa y cualitativa) dando lugar a dos productos distintos sobre dicho objeto. Es *triangulación* cuando ambas orientaciones se utilizan en el estudio de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social, implementándose los métodos de forma independiente, pero orientados hacia conclusiones comunes. Y finalmente se trata de *combinación* cuando se utiliza uno de los métodos con el objeto de fortalecer la validez del otro compensando sus debilidades.

Podríamos considerar que fueron Campbell & Fiske (1959) los primeros investigadores que comenzaron a aplicar la triangulación a la investigación social. Lo que no cabe ninguna duda es que el “padre” de la triangulación en el campo educativo es Denzin (1970a), ya que comienza a teorizar sobre la conceptualización, tipología, rasgos y limitaciones de dicho procedimiento.

Son varias las definiciones que en la literatura se ofrecen sobre este concepto, sin embargo todas son muy similares a la que formuló Denzin (1970<sup>a</sup>) cuando señaló que la triangulación podía definirse como la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos y/o métodos de investigación. Por su claridad y adaptación a la realidad actual destacamos la de Rodríguez, Pozo, y Gutiérrez (2006: 291): “La triangulación es el procedimiento que permite aceptar como razonables las explicaciones sobre el comportamiento y la evaluación de las personas y el funcionamiento de los grupos e instituciones”.

Sin embargo, si bien es importante la definición del procedimiento, lo es más si cabe, la tipología del mismo. Algunos autores han intentado proponer sus propias tipologías de la triangulación (Janesick 1994; Rodríguez Ruiz 2005; Cohen y Manion 1994 y Arias 2000), adaptando la tipología aportada por Denzin (1970a), el cual destaca 4 tipos de triangulación:

*Triangulación de investigadores:* Consiste en la participación de investigadores de diferentes disciplinas, perspectivas y experiencias en una misma investigación respetando las distintas aproximaciones que realizan respecto de un problema común.

*Triangulación de teorías:* Se trata de emplear varias perspectivas teóricas para analizar un problema común. Se procede mediante la formulación de hipótesis, la operacionalización de conceptos desde las distintas proposiciones teóricas.

*Triangulación de datos:* Consiste en utilizar diferentes fuentes de información para estudiar un determinado problema. La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre dichas fuentes. Se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos.

*Triangulación de métodos:* Se emplean diferentes métodos o técnicas para abordar un mismo problema o análisis (generación de datos desde las diferentes perspectivas).

En el estudio que presentamos hemos empleado dos de estos cuatro tipos de triangulación citados, en concreto, los que se refieren a los datos y fuentes de información y a los métodos. El primero porque se triangula información proveniente de diferentes fuentes: en este caso los diferentes agentes implicados en la formación permanente (directivos en la administración, profesores, directores de centros, directores de Centros de Actualización del Profesorado -CAP-, asesores, inspectores, etc.), además de trabajar con datos obtenidos en diferentes contextos (centros de diferente titularidad, CAPs de diferentes zonas de la Comunidad de Madrid, etc.). Aquí nuestro objetivo básico ha sido tratar de abarcar y recoger la complejidad del fenómeno a estudiar desde las múltiples perspectivas que aportan los diferentes agentes con sus diversas experiencias, intereses, etc. En un ámbito de estudio cercano a nuestro trabajo, un planteamiento similar fue empleado por McDermott y Rothemberg (2000) al investigar las características de los profesores eficaces mediante la triangulación de la información obtenida en grupos de discusión formados por estudiantes, padres y docentes.

El segundo tipo de triangulación empleado es el de los métodos, en la medida en que se aborda el análisis de las necesidades formativas del profesorado desde las dos grandes perspectivas metodológicas: cualitativa y cuantitativa. Pero junto a esto, hemos utilizado un tercer tipo de triangulación que aunque no se contempla en la clasificación original, Arias (2000) incluye: se trata de la *triangulación en el análisis*. Con ella se pretende evaluar el grado de validez de un estudio empírico mediante el uso de dos o más técnicas de análisis para un mismo grupo de datos. En el caso presentado se aplica la parte cuantitativa en concreto, utilizando el estudio de las diferencias de medias entre los grupos extremos por un lado, y la segmentación, por otro. En estos dos últimos tipos, la finalidad es común en ambos: se trata fundamentalmente de complementar y corroborar los resultados tratando de lograr una perspectiva más holística del problema (Brown, 1992).

Antes de presentar una breve síntesis del diseño de la investigación realizada así como los resultados y conclusiones más destacables, nos parece fundamental realizar algunas aclaraciones previas sobre el contexto donde se ha desarrollado la misma.

El sistema educativo español tiene un nivel de descentralización bastante elevado, de forma que la responsabilidad de la educación recae en las administraciones regionales (denominadas comunidades autónomas) que tienen la práctica totalidad de las competencias en materia educativa. La formación inicial del profesorado corresponde a las universidades, exigiéndose a los profesores de secundaria y bachillerato una licenciatura (título universitario de grado superior, con duración media de 5 años hasta el momento), y a los de los niveles de educación infantil y primaria, el título de Maestro (diplomatura, estudios universitarios de grado medio, con duración de tres años). Estas diferencias en las exigencias de formación inicial van a marcar grandemente las distintas necesidades formativas en ejercicio. La formación permanente del profesorado en ejercicio del profesorado no universitario no es ajena a esta norma sobre descentralización y la mayor parte de la oferta formativa depende de las comunidades autónomas, complementada por la oferta realizada por otras entidades como sindicatos o asociaciones empresariales y privadas.

Vamos a explicar con cierto detalle el proceso de transformación de la formación inicial de los profesores que está aconteciendo en España, con la intención de situar el marco evaluativo en el que se enmarca este estudio. Como acabamos de ver, hasta ahora,

en el sistema educativo español existe una clara diferencia en la formación inicial del profesorado según éste imparta docencia en el nivel de infantil o primaria por una parte o en el de secundaria o bachillerato por otra. Pero además de su duración, la diferencia más importante estriba en que el plan de estudios de la diplomatura de magisterio tiene un componente didáctico y psicopedagógico muy importante, mientras que las licenciaturas son las de los contenidos (historia, matemáticas, ciencias, etc.); y estos licenciados, para acceder a la función docente en la red pública, han de cursar únicamente un breve curso adicional de capacitación pedagógica.

Pero, tal y como apunta la salvedad formulada al inicio del párrafo anterior, esto ha sido así hasta ahora. En la actualidad, el sistema universitario español se halla inmerso en un proceso de reforma profundo orientado a la convergencia con el denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): No es éste el lugar para comentar las líneas principales de este proceso de reforma, pero en lo que ahora nos compete hay un cambio muy importante cuál es el que desaparece la diferencia entre diplomaturas y licenciaturas, entre titulaciones cortas y largas, pues va a existir un único *grado* cuya duración es de 4 años. Por tanto, como una primera consecuencia, a partir de ahora, los nuevos docentes del sistema educativo español serán todos *graduados del mismo nivel*.

Pero aunque las titulaciones serán todas grados, la diferencia curricular entre los niveles de infantil y primaria por un lado, y secundaria y bachillerato por otra van a seguir persistiendo. Los docentes de infantil y primaria serán graduados en las titulaciones específicas de maestro en educación infantil o maestro en educación primaria; mientras que los de secundaria o bachillerato serán graduados en las nuevas titulaciones (matemáticas, ciencias, historia) que como vemos siguen siendo de contenidos, pero ahora en vez de un curso breve de capacitación habrán de obtener un máster de postgrado específicamente orientado a la docencia en el nivel de secundaria con una duración mínima de un curso académico (60 créditos ECTS).

Las líneas maestras del proceso de reforma de las titulaciones pueden encontrarse en los denominados *libros blancos* redactados para cada una de ellas. En la página web de la Conferencia de Decanos de Educación de las universidades españolas (<http://www.uned.es/decanoseduacion/index.htm>) están disponibles dichos *libros blancos* así como valiosa documentación adicional al respecto.

Pero lo que ahora desde nuestro punto de vista nos interesa es cómo este diferente punto de partida en la formación inicial de los docentes ha de ser tenido en cuenta a la hora de diseñar planes y programas de actualización y formación permanente del profesorado en ejercicio. En el fondo, la hipótesis fuerte que subyace a todo esto, es que la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, es un factor importante en lo relativo a la eficacia y calidad de los sistemas educativos.

En un reciente trabajo, Romero y Gómez (2007) tratan esta cuestión desde la perspectiva del análisis de la construcción social de la profesión docente, abordando también los cambios que el proceso de convergencia trae aparejados en el caso español. En el caso del sistema educativo norteamericano, nos encontramos con que esta cuestión ha sido también objeto de estudios y debates. Los trabajos de Darling-Hammond (2002) y de Darling-Hammond y Youngs (2002) son un buen exponente de ello. Ambos constituyen excelentes revisiones del estado de la cuestión y de las investigaciones más relevantes al respecto. El primero además da cumplida respuesta al estudio sobre la certificación de los docentes realizado por la fundación Abell.

Ya situándonos en el ámbito del ejercicio profesional, la participación del profesorado no universitario en actividades de formación permanente se considera un mérito para el acceso a la función docente en la enseñanza pública así como un requisito para percibir un complemento salarial vinculado a la formación en ejercicio. Son los

denominados sexenios que exigen que el profesor realice cien horas certificadas de formación en un periodo de tiempo de seis años.

Este estudio se centra en las necesidades percibidas por el profesorado no universitario de la Comunidad autónoma de Madrid. A modo de someros datos contextuales, diremos que la Comunidad de Madrid está situada en el centro de la Península Ibérica, su población estimada es de 6.081.689 habitantes según datos del Instituto Nacional de Estadística (2007), que se concentran en el área metropolitana. Es un dato significativo de la Comunidad de Madrid la población inmigrante que está estimada en 793.985 personas, representando aproximadamente el 13% de la población de esta comunidad.

La Tabla 1 recoge los principales datos y cifras sobre educación de régimen general (es decir, desde Educación Infantil hasta el final de la Educación Secundaria Post-obligatoria) para el curso académico 2006-07 en la Comunidad de Madrid.

Se puede observar cómo el 53,81% del alumnado estudia en centros de titularidad pública y el 46,19% de los estudiantes realizan sus estudios en centros privados (ya sean concertados –con apoyo económico del Estado a través de un concierto- o no concertados –centros netamente privados). Del mismo modo, el 60,38% del profesorado realiza sus funciones en centros públicos y el 39,62% en centros privados. El fenómeno migratorio que se observa en la Comunidad de Madrid también se deja notar en la escuela, representando el 12,23% del total del alumnado. Su distribución no es igualitaria en función del tipo de centro, ya que en la escuela pública el alumnado extranjero representa el 17,01% de sus estudiantes, en la privada concertada representa el 8,20% y en la privada no concertada el 4,28%.

Tabla 1

*Datos y cifras educativas de la Comunidad de Madrid. Datos provisionales del curso académico 2006-07.*

	Pública	Privada Concertada	Privada No Concertada	Total
Nº Alumnos	520.387	272.889	173.822	967.098
Nº Alumnos Extranjeros	88.510	22.365	7.443	118.318
Nº Profesores	47.396	31.102		78.498
Nº Centros	1.469	1.399		2.868

Fuente: elaboración propia a partir de Estadísticas de las Enseñanzas de Régimen General, Especial y de Personas Adultas. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid 2006-07.

La oferta formativa permanente está canalizada a través de centros de formación de profesores distribuidos en todo el territorio de la comunidad. Las modalidades de formación son variadas (en tiempo, metodología, contenidos, lugar de realización) aunque se puede afirmar que se concentran mayoritariamente en forma de cursos y de proyectos de formación desarrollados a demanda de los centros y en los propios centros de enseñanza.

La formación continua del profesorado no universitario es una herramienta esencial para la actualización de los docentes y para lograr un ajuste real del sistema educativo a las nuevas necesidades emergentes que la sociedad va demandando. De forma coherente, a la formación continua del profesorado se le viene destinando una parte importante de recursos económicos y personales. Esta asignación exige por parte de la Administración Educativa la consiguiente reflexión sobre el uso adecuado, eficaz y eficiente de dichas dotaciones presupuestarias. Esto afecta tanto a quién debe recibir formación y en qué aspectos, como a las propias cuestiones organizativas de la misma (cuándo, dónde, con qué recursos, etc.).

Pero como en cualquier actuación de estas características, en ocasiones se produce falta de ajuste entre la oferta formativa al profesorado en ejercicio y las necesidades reales que se demandan desde distintas instancias de la comunidad educativa. La inercia propia del sistema educativo hace que la incorporación efectiva a planes formativos de necesidades y competencias emergentes esté, en ocasiones, ralentizada. A esto se suman ciertas características particulares del colectivo de profesores, como que se está trabajando con un personal altamente cualificado (diplomados y licenciados universitarios), con un bagaje amplio en formación continua (puesto que la formación es un requisito y supone a su vez un incentivo en la carrera docente) y que habitualmente demandan formación específica para el ejercicio.

Desde esta perspectiva, nuestro trabajo se plantea realizar un estudio que permita contrastar la oferta realizada por la Comunidad de Madrid con las necesidades sentidas, expresadas o emergentes del colectivo de profesores del tramo no universitario. Dicho trabajo permitiría diseñar el establecimiento de planes formativos actualizados y ajustados al nuevo conjunto de necesidades.

Así, la oferta formativa que se desarrolle debe contribuir a la consecución de los objetivos de la Administración educativa en la Comunidad de Madrid que no son otros que la mejora de la calidad de la educación en la red de centros no universitarios, siendo el plan de formación una herramienta al servicio de los objetivos de la organización y no un objetivo en sí mismo. Y para ello deberá ajustarse en lo posible a este conjunto de premisas:

- Ser la respuesta a las necesidades formativas identificadas.
- Estar vinculada a la consecución de objetivos establecidos operativamente y temporalmente.
- Estar directamente relacionada con el desarrollo del puesto de trabajo.
- Estar orientada a las aspiraciones de desarrollo personal y profesional de los individuos.
- Ser evaluada en sus resultados y durante el proceso para garantizar que se convierta en una inversión eficaz y eficiente.

La finalidad de este proyecto se centra en la identificación de los problemas y carencias de la actual oferta formativa de la Comunidad de Madrid para el profesorado no universitario, así como la detección de las necesidades reales desde las cuales actualizar y ajustar dicha oferta formativa. En este marco de trabajo se sitúan los siguientes objetivos:

- Revisar y adecuar la oferta formativa al profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid.
- Diagnóstico de la situación actual, de las percepciones de los usuarios reales y potenciales actuales con respecto a los problemas y carencias.
- Evaluar las necesidades formativas del profesorado no universitario de la Comunidad Autónoma de Madrid ajustadas al desempeño profesional.

Como hemos dejado claro al inicio de esta introducción, nuestro objetivo en este trabajo es presentar y analizar las posibilidades que la triangulación de fuentes de información y de métodos nos ha ofrecido a la hora de analizar las valoraciones y necesidades de formación permanente del profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid. Y coincidimos con Rossman y Wilson (1991) cuando en las conclusiones de su trabajo (cfr. página 14) afirman que en el campo de la evaluación es muy frecuente la triangulación y la complementariedad metodológica dado el carácter práctico y pragmático de la propia evaluación. Ejemplos de esto lo constituyen trabajos como los de Ruiz-Primo y otros (1993); Lai y Young (2000) o Bangel y otros (2006), que muestran como en el ámbito de la evaluación de planes de formación (tanto inicial como continua) del profesorado es frecuente el empleo de este enfoque metodológico mixto orientado a la complementariedad.

### **Diseño de recogida de información, muestras implicadas y análisis de los datos**

El estudio responde a un diseño metodológico estructurado en tres partes diferenciadas, a la vez que complementarias, para la obtención de datos expresivos de la realidad a estudiar. Así incluye: a) un estudio cualitativo de los informantes clave que ha permitido recorrer los tres espacios definidos, como es el espacio en el que se construye la oferta, el espacio en el que se formula la demanda y el espacio institucional; y b) un estudio cuantitativo de la demanda.

Se precisa necesariamente de un estudio documental previo para el análisis del contexto social en el que se viene desarrollando la formación y de la concurrencia de los distintos agentes implicados en la formación continua del profesorado. En ese sentido, tres han sido los grupos de informantes cualificados: a) el personal docente de los centros (profesores y directores), en tanto que constituyen el espacio de generación de la demanda; b) el colectivo de inspectores de educación en tanto que supervisores y receptores de las demandas del profesorado y el grupo de técnicos y responsables de la formación continua, en tanto que espacio de construcción de la oferta formativa; c) los responsables en la propia Consejería de Educación, en tanto que espacio institucional desde el que se genera y promueve la formación.

A modo de síntesis, el eje del estudio se ha centrado en tres preguntas fundamentales:

¿Cómo se valora la formación recibida/ofertada hasta el momento?

¿Cuáles son las necesidades percibidas y emergentes?, y

¿Qué medidas de mejora se pueden plantear de cara a la posible mejora de la organización de la formación?

Ahora bien, hay que considerar que las respuestas podrían venir condicionadas por algunas variables de interés como el nivel educativo, la experiencia docente y edad del profesorado, la especialización, la experiencia en formación continua, la titularidad del centro, las características del mismo, etc. por ello se han realizado además de estudios globales estudios diferenciales atendiendo a todas estas características.

A este respecto, y dado que es probable que estas características estén asociadas a determinadas demandas formativas, se han incluido algunas características adicionales de los centros educativos relativas al clima escolar, al número y tipología de alumnos con necesidades educativas especiales (NEES), integración, a la proporción y origen de alumnado inmigrante, etc.

Desde el punto de vista metodológico hemos querido complementar la información compleja y profunda sobre las tres preguntas fundamentales procedente del estudio cualitativo realizado con informantes clave que aportan representatividad ecológica con la información extensa y necesariamente más escueta proveniente del estudio cuantitativo realizado con una muestra representativa estadísticamente de profesores sobre estas tres cuestiones.

### **Descripción Breve De Los Dos Estudios Realizados**

#### **Estudio cualitativo de los informantes clave**

El estudio cualitativo se ha centrado en los espacios de construcción de la oferta formativa y en el espacio institucional. La combinación de dos técnicas de recogida de información como son los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, ha aportado visiones complementarias de la función, adecuación y futuro de la formación del profesorado en ejercicio.



Los *grupos de discusión* han permitido realizar un análisis en profundidad de la oferta actual y sugerencias de mejora para el futuro, pues proporcionan información muy matizada y de calidad. La elección de los informantes claves es fundamental para que esta técnica funcione, así como su disposición e implicación. Resulta interesante que los tres colectivos estén representados, pues así se puede contrastar y sintetizar puntos de vista diferenciados.

La *entrevista en profundidad* a los responsables y técnicos de formación ha aportado la visión interna de la institución sobre el presente y el futuro de la formación continua. Las entrevistas son la herramienta ideal para establecer líneas futuras de actuación y el establecimiento de soluciones a necesidades que están presentes o que se anticipan.

La clave para determinar la calidad de la información recogida y por tanto el éxito del estudio depende de los informantes claves seleccionados intencionalmente en cada una de las etapas.

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

Los participantes en los grupos de discusión han sido seleccionados por su nivel de implicación y conocimiento de la gestión y desarrollo de las actividades de formación.

Dado que en las entrevistas se constataron las sustanciales diferencias de percepción, necesidades y valoración en función de los diferentes niveles educativos, finalmente se ha optado por organizar tres grupos: el de Infantil-Primaria, el de Secundaria y el formado por los profesionales de los CAPs. El conjunto total de participantes en estos grupos de discusión ha sido de 26 sujetos.

En todas las sesiones, tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión, se ha empleado un formato de recogida de información *semi-estructurado* con la ayuda de un guión preestablecido. En el anexo I se adjunta completo dicho guión, pero a modo de resumen podemos apuntar que el mismo está diseñado con el fin de abordar cuestiones como la valoración que los informantes hacen de los planes de formación tanto desde una perspectiva global como de aspectos concretos tales como la organización, la acción de los CAPs, la estructura (cursos, seminarios, talleres, etc.): las fortalezas y debilidades de los mismos; las posibles acciones de mejora; y las áreas o campos que los informantes consideran como prioritarios en razón de que en las mismas existe una mayor necesidad de formación. Tal y como apunta Constan (1992), las categorías del análisis emergen de los propios objetivos del programa a evaluar, y en este caso, los mismos se plasman en dicho guión.

### **Estudio cuantitativo de la demanda**

La información obtenida mediante las entrevistas y los grupos de discusión es una información muy valiosa por su riqueza y complejidad, pero las conclusiones que del análisis de la misma se derivan no pueden extrapolarse ni considerarse representativas del conjunto del profesorado no universitario de la Comunidad de Madrid. Para ello es preciso plantear un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un instrumento de recogida de información a una muestra estadísticamente representativa de la población objeto del estudio.

Pero precisamente dada la riqueza y complejidad de la información recogida en el estudio cualitativo ésta resulta de gran utilidad a la hora de diseñar el cuestionario dirigido a los profesores. El cuestionario permite conocer la opinión sobre la formación de una parte sustancial del profesorado. Es una encuesta general, con carácter extensivo que permite recabar información básica sobre los docentes (edad, antigüedad, especialización, etc.) y en cuanto a lo relativo a las opiniones y percepciones se han empleado escalas tipo

Likert (habitualmente con un rango de 0 a 10, que es una escala claramente asumida por los docentes).

Este cuestionario (ver anexo II), consta de 55 cuestiones que —obviamente— se estructuran alrededor de los mismos focos de interés que las entrevistas o los grupos de discusión: valoración de la formación tanto global como por aspectos concretos; campos considerados como prioritarios; etc. Junto a esto, se incorporan cuestiones centradas en información sobre los docentes: edad, antigüedad en el centro, experiencia, género, titulación, nivel en el que imparten, tipo y tamaño del centro; así como sobre las últimas acciones formativas a las que ha asistido.

Considerando los valores de la población y, sobre todo, el número de docentes disponibles en cada base de datos proporcionada, la muestra finalmente diseñada se ajusta a la *tabla 2* en la que el tamaño final global queda fijado en 2000 efectivos. De estos, 1200 pertenecen a la red pública y 800 a la concertada lo que es proporcional a la distribución poblacional. A su vez, los 1200 de la pública se reparten también proporcionalmente entre primaria y secundaria, mientras que los 800 de la concertada se seleccionan del total pues por razones administrativas no había disponibilidad de datos diferenciados por redes.

Tabla 2

*Muestreo final estratificado proporcional con 2000 efectivos (en concertada sin estratificar por nivel)*

	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>Total</i>
Publicos	697	503	1200
Concertados	800		800
<b>Total</b>			2000

La tasa final de respuestas ha sido de 598. Esta tasa de respuesta supone el 30% de la muestra final de 2000 cuestionarios enviados. Con esta tasa de respuesta y dado el tamaño de la población original de referencia (68.665), el nivel de confianza de los resultados estaría en torno al 95% y el error cometido sería inferior a 0,0063. Lo que supone unos niveles más que aceptables para extraer conclusiones con seguridad estadística y para realizar inferencias fiables al conjunto de la población.

### **Plan de análisis de datos**

El plan de análisis de datos de esta evaluación de necesidades responde necesariamente a un patrón descriptivo, dado los objetivos del estudio. Por tanto, para cada una de las variables incluidas en el cuestionario se han realizado los análisis descriptivos básicos, así como algunos estadísticos bivariados (correlaciones) para estudiar la consistencia interna de las respuestas de los profesores.

Las técnicas de inferencia estadística se han utilizado para el estudio de las principales diferencias entre los colectivos de Infantil-Primaria y Secundaria-Bachillerato, empleando fundamentalmente como prueba paramétrica la *t de Student* para dos grupos independientes y como prueba no paramétrica el *estadístico  $\chi^2$  como independencia*. El nivel de significación elegido ha sido de  $\alpha$  en 0,01.

Una particularidad del estudio se ha centrado en la elaboración de perfiles de docentes diferenciados en función de sus preferencias y necesidades de formación. Por ese motivo, hemos incluido como procedimiento de análisis las técnicas estadísticas de segmentación.

## Resultados

### Resultados del estudio cualitativo

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

Los resultados se han agrupado en siete grandes bloques relevantes, donde se destacan las coincidencias entre sectores, las discrepancias y las ideas originales más importantes.

### Valoración global de los planes de formación

La valoración global de los planes de formación es, en general, muy positiva para todos los participantes del estudio cualitativo. Se reconoce que la oferta es amplia y variada, económicamente bien dotada y con suficiente flexibilidad para adaptarse a las necesidades formativas del profesorado. Nadie discute su utilidad, que se encuentra en parte avalada por la cantidad de profesores que acuden año a año a la formación ofrecida por la Comunidad de Madrid.

La oferta de la Comunidad de Madrid es rica, la verdad es que es una oferta bastante variada y que toca puntos bastante diversos de la formación del profesorado. (Profesora IES)

Hasta ahora no se ha dado ningún caso en el que una asesoría, ahora mismo no se me ocurre ninguna, en una asesoría se haya dejado de hacer alguna actividad por falta de presupuesto (Directora CAP)

Ahora bien, cada una de estas cuestiones admite matizaciones. Así, la cantidad y variedad de cursos produce cierta desorientación dentro del sistema formativo. El adjetivo “demasiado” aparece frecuentemente vinculado a “amplia” y “variada”. Los planes son ambiciosos por parte de los CAPs y tienden a repetirse a lo largo del tiempo.

(La oferta formativa) Es amplia. Lo único que pasa es que a veces son cursos que no tienen aceptación, son demasiado específicos... Si tú coges la oferta de un año, de otro, de otro y de otro en los últimos cinco sería casi prácticamente lo mismo, casi lo mismo. (Director CEIP)

En el nivel de concreción de la oferta formativa, se observan ciertas diferencias en las expectativas y necesidades del profesorado de Infantil y Primaria y el de Secundaria y Bachillerato. Los primeros señalan la especificidad de la formación y reclaman con cierta frecuencia líneas dirigidas a la actualización científica. Los segundos destacan el carácter excesivamente teórico de la oferta y, salvo por necesidades de satisfacción personal, no adolecen de deficiencias en el ámbito científico sino en el didáctico.

Están bastante desajustados y también puedo decir que hay un cierto desprestigio entre el claustro de profesores hacia determinada oferta educativa. Los profesores buscan más elementos mucho más prácticos, más procedimientos, más estrategias didácticas y en los últimos años los CAPs se están metiendo demasiado en aspectos teóricos. (Director IES)

El problema surge cuando nuestras necesidades de formación van hacia la labor didáctica, ahí es cuando se patina tremendamente. En los últimos

cinco años yo creo que he participado en varios proyectos de línea general, no científica, en el plan de “Convivir es vivir”, en el plan de “Mejora del centro”, en grupos de “Resolución de conflictos en el aula”, en grupos de “Mediación para la resolución de conflictos”,..., y la sensación mía final es que todo se queda a nivel teórico... La formación del profesorado intenta cubrir todos estos aspectos, pero yo creo que adolece mucho de conexión con la realidad, sin embargo en el programa de actualización científica yo no digo nada, está bien. (Profesora IES)

La difusión de la oferta formativa merece una mención especial en este apartado, pues la variedad y el nivel de acomodación del profesorado afectan también a este plano. El profesorado está dejando de ser sensible a los mecanismos de difusión de la oferta formativa. La amplitud (tanto de temáticas como de instituciones) y también la similitud anual hace que el interés haya decaído y les es difícil discriminar entre acciones formativas.

Destaca la demanda de formación en centros, siendo muchos los motivos que se aducen para hacerlo: desde ajuste a las necesidades reales de los claustros, pasando por la implicación real del profesorado en la formación, hasta cuestiones de carácter organizativo. La formación en centros es una formación a medida, específicamente demandada por el claustro. De este modo, no hay dudas sobre el grado de ajuste a las necesidades, ni sobre la participación ni sobre los contenidos e impacto de la formación.

...creo que los planes de formación son muy ambiciosos por parte de los CAPS, muchas veces es que repiten lo mismo...yo creo que el profesor está aburrido, a no ser lo que yo estoy diciendo, los seminarios, los grupos de trabajo, los proyectos de formación en los centros. (Representante de la Administración)

En cualquier caso, nadie duda de la necesidad y de la utilidad de la formación permanente del profesorado, si bien, como se puede observar, todas las mejoras señaladas en la valoración general están referidas a la estructuración y organización de la formación.

### **Áreas temáticas identificadas como prioritarias**

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

Hay dos asesorías que están absolutamente sobrecargadas. Una es atención a la diversidad, que tendréis ocasión..., y las TICS, en el campo sobre todo en la informática, los medios audiovisuales ya son más conocidos. (Directora CAP)

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

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

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

Ya pasó la época de Word, de Excel, de Power Point, eso en plan teórico no, ahora lo que piden es cómo puedo utilizar el Power Point por ejemplo para hacer presentaciones en arte. No tanto nociones básicas de informática sino aplicación de la informática a la hora de impartir ciencias naturales. (Director IES)

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

La joya de la corona es todo lo que es resolución de conflictos, normas de convivencia, todo lo relacionado con las tutorías, relación con las familias... (Director IES)

¿Qué les preocupa ahora mismo a los profesores? Pues a lo mejor la problemática que puede haber en las escuelas de violencia escolar, entre comillas, porque en infantil y en primaria tenemos menos que en secundaria... Lo que piden los educadores es temas de conflictos escolares y cómo resolverlos. (Director CEIP)

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

Quizá la debilidad de la formación está en que los profesores de Secundaria deberían trabajar estrategias para la integración de alumnos, familias, etc. (Directora de Concertado)

Saber comunicarse bien con los padres que es otro problema, ese es otro problema porque ahora mismo la atención a las familias es muy difícil porque no responde la familia (Representante de la Administración)

Hay muchos tutores que tienen pánico escénico al encuentro con los padres, entonces, habilidades para hacer una entrevista con los padres (Director IES)

Hay que enseñarles cómo hablarle a los padres porque es que no sabes qué es lo que te va a pasar. (Inspector)

Las soluciones no son fáciles. Se apuntan soluciones de lo más divergentes, la más habitual e inmediata pasa por dotar al profesor de estrategias profesionales para hacer frente a estas situaciones que ineludiblemente se le plantean en el aula, aunque también se

destaca que no es el profesor quien ha de asumir todas estas responsabilidades y se busca la figura de mediadores en contextos escolares. Por parte del profesorado y de las direcciones de los centros también se reclama la recuperación de medidas administrativas que doten de autonomía y agilidad a los centros para poder intervenir en el momento que surgen los problemas y para recuperar, al menos formalmente, la autoridad y la protección de la figura del profesor.

El ámbito de la salud del alumnado también ha sido especialmente destacado. Los docentes sienten especial presión por el tratamiento de grupos en los que se pueden manifestar problemas que precisan de una intervención rápida, de ahí que siempre haya personal para acciones formativas sobre primeros auxilios, o sobre el tratamiento en enfermedades cada vez más frecuentes como asma, diabetes, celiaquía, etc. Además, la demanda social sobre las funciones del profesor hace que se sienta responsable de la detección temprana y posterior derivación de otro tipo de problemas como los alimentarios o la drogadicción.

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

Estamos teniendo muchísimos problemas en el aula, de violencia, de conflictos..., el profesorado está agotado, está muy cansado y claro, eso se refleja en el aula y el alumno que es muy listo pues explota, y estamos teniendo problemas no sólo en la enseñanza pública y en la privada... Entrar en una clase de segundo o tercero de la ESO es un sacrificio para un porcentaje muy alto del profesorado. (Inspector)

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

Los niveles de contenidos han bajado, con lo cual te sobra con lo que aprendiste en la facultad, cuando preparaste la oposición vas sobrado o sea, que realmente no necesitas ampliar formación académica sino lo que necesitas es ampliar formación de método, de aplicación didáctica pero muy directa (Director IES)

También nos ha llamado la atención la muy distinta actitud del docente en Infantil y Primaria y del docente en Secundaria y Bachillerato. Los primeros tienden a mostrarse satisfechos y entusiasmados con la formación, mostrando que sus principales preocupaciones de actualización científica están en las áreas instrumentales básicas. No obstante, si bien son menos exigentes que los de Secundaria, insisten fuertemente en la dimensión práctica de la formación.

Hemos constatado que la Comunidad de Madrid está haciendo un esfuerzo importante en la formación del profesorado en el idioma Inglés. No obstante, si bien la formación en idiomas no ha salido destacada en esta parte del estudio sí lo hace en la parte cuantitativa. La razón más evidente es que no se ha incluido a ningún participante que esté implicado en la experiencia de escuelas bilingües. Sin embargo, esta ausencia muestra que

no se está dando suficiente difusión a las acciones formativas vinculadas a este programa entre los no implicados en él.

### **Grado de ajuste de la oferta y mejoras organizativas de la formación**

Cuatro son las mejoras organizativas que se expresan tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo de forma clara y mayoritaria:

Que el *lugar de la formación* sea en el propio centro educativo o en un lugar cercano.

Cuando es formación en centro se imparte en el centros con lo cual incluso para el profesorado está más ubicado dentro de su entorno y las actividades cerradas se realizan allí. (Directora CAP)

La formación que se de fuera de la universidad lo mejor es darla en centros porque los profesores no quieren desplazarse. (Representante de la Administración)

Que el *horario* de la formación sea preferentemente dentro del horario laboral o en su defecto en formato intensivo. La enseñanza concertada destaca sus limitaciones de horario para asistir a los cursos que proponen los CAPs.

Ante la pregunta: ¿qué formato de formación se prefiere? "Siempre intensivo, si el tipo de formación lo permite" (Director IES)

El profesorado de los centros concertados que tenemos clase por la tarde, que cuesta mucho trabajo ir a los cursos que organizan los CAPs. (...)  
Hablando de la enseñanza concertada: "tenemos la suerte de que en primaria hay unas horas de formación, unas horas comunes donde todo el mundo, cosa que en secundaria no las hay. (Profesor de Primaria)

Que la modalidad de formación sea la de *seminarios o proyectos de formación* en los propios centros, pues se demanda formación a la carta, ajustada a necesidades concretas de los centros y con implicación de los claustros.

Los seminarios obedecen ya a una necesidad que tiene el profesorado de un centro (...) y el grupo de trabajo igual, elaboran materiales pues para didáctica de las ciencias, de las lenguas, de lo que sea. (Representante de la Administración)

Que se fomenten las figuras del *representante de formación y del asesor* de referencia para difundir adecuadamente la oferta de los CAPs entre los centros y para recoger directamente las necesidades formativas demandadas directamente por los centros.

Los asesores de referencia detectan muy bien las necesidades y las buenas prácticas escolares. (Asesor de CAP)

La asesora de mi CAP jamás ha venido por el centro, no lo conoce por más que la invitamos. (Directora de centro concertado)

No deja de ser llamativo el nivel de uniformidad en estas cuatro cuestiones. Aún así, con respecto al nivel de ajuste de la oferta se detectan discrepancias. Algunas ya han sido

mencionadas, como por ejemplo la tasa de estabilidad en la oferta de los CAPs en los últimos años. Si bien es común destacar la flexibilidad de la oferta, no representa un rasgo uniforme para todo el conjunto.

### **Valoración de los CAPs**

La valoración de los CAPs sufre una dualidad llamativa. En general, no gozan de buena opinión entre ninguno de los colectivos consultados (salvo ellos mismos), sin embargo, ninguno de los usuarios propone sustanciales modificaciones ni en la estructura ni en la función de los CAPs.

Debido a la compleja estructura y a la gran amplitud de la oferta formativa, los participantes de los servicios de los CAPs no prejuzgan negativamente toda la actividad de los mismos. Sin embargo, el buen hacer de asesores y ponentes lo atribuyen a intervenciones puntuales vinculadas a la especial profesionalidad y responsabilidad de estas personas.

Es como todo, quizá la estructura no esté mal, es que depende de la suerte que tengas. Hay gente que le ofrecen irse a donde sea con tal de no ver a un alumno y lo hacen y su capacidad es nula como gestor. Hay otra gente que era muy buena dando clase, estoy convencida porque es que se ve, en la estructura de su trabajo, en las peticiones, en las presentaciones que hacen los propios ponentes, con gusto, con cuidado, con mimo, con esmero, sabiendo, asistiendo a los cursos (...) La habilidad del asesor y el grado de implicación es fundamental. (Profesora IES)

El aspecto valorado más positivamente de la estructura organizativa de los CAPs es la cercanía con respecto a los centros y a los profesores. Parece que esta estructura facilita el acceso de los profesores a los asesores para transmitirles sus necesidades formativas, necesidades que normalmente son atendidas. De los CAPs destaca también el nivel de autonomía en la confección y gestión de la oferta formativa. Sin embargo, la dirección de la relación entre asesor y profesor es más variable. Se critican los procedimientos de detección de necesidades formativas que son calificados de genéricos, pues frecuentemente los centros no perciben los cuestionarios de final de curso como suficientemente sensibles a las particularidades de cada centro.

Lo que hacen en ocasiones, y depende de qué asesores, te mandan a final de curso una hojita y las hojas se rellenan como se rellenan, es mejor algo así como lo que estáis haciendo vosotros: venir, hablar con alguien y que ese alguien pueda explicar lo que se necesita. (...) Normalmente te lo hacen a final de curso cuando estás deseando ya irte y yo creo que el profesor no ve en esa encuesta una forma para pedir lo que realmente necesita. (Director IES)

### **¿Hacen falta tantos CAPs?**

Salvo por parte de los representantes de la administración educativa, no se aportan sugerencias para modificar la existente estructura de formación. Lógicamente, es a la administración a quien le compete reflexionar sobre la estructura de los CAPs. Aunque con respecto a la estructura organizativa de la formación, los profesores detectan que los asesores de los CAPs tienen mucha carga burocrática y a eso achacan que estén menos tiempo en los centros. En esta misma línea, el personal de los CAPs reclama más personal de administración y servicios.



Lo que sí se refleja en las entrevistas y en los grupos de discusión, es la demanda de centros que canalicen y lideren *acciones de investigación e innovación educativa*, haciendo especial mención a las experiencias de desarrollo de materiales curriculares elaborados por equipos de profesores que no se pueden ni compartir ni discutir porque no tienen vía de difusión entre los centros y profesores de la Comunidad de Madrid. En ese sentido, se les demanda además un papel de dinamizadores, centralizando y articulando la distribución de materiales elaborados en los centros.

La otra crítica generalizada está relacionada con el *desarrollo y contenidos* de las acciones formativas. La falta de un componente práctico en la formación, la estabilidad en la oferta formativa que se concreta en circuitos de ponentes y la “huida de la tiza” de ponentes y asesores son los exponentes más claros de esta objeción.

Ante la pregunta: ¿cómo valoráis el profesorado, los contenidos, la metodología de los cursos concretos o de los seminarios concretos o de los talleres de formación? En general negativa porque la oferta no se ajusta a la realidad del aula, en ocasiones son demasiado académicos, en ocasiones, con todos mis respetos a estas profesiones, lo dan psicólogos y pedagogos que no han pisado un aula, con lo cual realmente es que te crea cierta frustración. La oferta de los CAPs (...) yo creo que sí es desajustada, pero también hay que ver qué es lo que realmente busca cada profesor. (...) En general no están muy valorados los CAPs entre los profesores" (Director IES)

La evaluación de los CAPs se realiza generalmente de forma interna. El criterio para justificar la oferta, mantenimiento y aceptación de las acciones formativas es la asistencia a las propuestas de formación. En este sentido, se detecta una gran insatisfacción con el nivel de certificación de los cursos. La mortalidad es tan elevada que es reconocida por prácticamente todos los sectores.

El desfase entre el número de admitidos y certificaciones a mí me deja temblando. Un curso que hay de admitidos veinte y que certifiquen ocho..., ¿qué es lo que pasa en medio? Pues que a la segunda ponencia o a la tercera se van, que no responde a las expectativas o que se cansa. Yo sigo insistiendo que habrá que buscar el porqué hay veinte admitidos y se certifica cinco o seis. (Representante de la Administración)

Muchísima, depende de los cursos, pero sí hay sí se van rajando bastantes. (Director IES)

Las razones no son siempre evidentes. El nivel de formación y de saturación del profesorado que acude a las acciones formativas es alto, de ahí que ante, por ejemplo, cursos con un carácter excesivamente teórico los profesores abandonen. Aunque también se aducen otro tipo de razones con un trasfondo más optimista. Hay un colectivo de profesores que pueden estar interesados en la formación pero no necesitan la acreditación formal de haber cumplimentado la acción formativa.

Una de las críticas más constantes tanto en el estudio cualitativo como en el cuantitativo es la calidad de los ponentes, reflejada fundamentalmente en el nivel de conocimiento de la realidad del aula y la posibilidad de aplicación de los contenidos que desarrollan. En ese sentido, se percibe insatisfacción con los CAPs en tanto que no son capaces de filtrar estas cuestiones a pesar de ser evidentes o manifiestas.

El personal de los CAPs está preocupado por la rivalidad con otros organismos y agencias de formación. Las normas que fija la administración educativa para -por ejemplo- sacar cursos adelante u otorgar certificaciones son estrictas comparadas con las realmente aplicadas por otros agentes formativos.

Nos está molestando mucho la competencia desleal por parte de organizaciones que firman convenios con la Consejería General de Formación, y que no hay controles (...) hay que ser coherentes y si la enseñanza es pública defender la formación pública permanente del profesorado. (Asesor de CAP)

Conseguir o permitir que la oferta que hacen otras instituciones realmente se atenga a la normativa vigente, tal y como nosotros nos atenemos, porque sino los CAP pueden estar a veces en situación de desventaja. (Directora de CAP)

Hay excesivas organizaciones que ofertan, se ofertan a todos los niveles, probablemente yo creo que falta un cierto control, yo sería partidario de que hubiera una cierta homologación. (...) Las reglas del juego tendrían que ser iguales para todos, y que las organizaciones que están ofreciendo formación con ponentes externos dentro del horario laboral de los docentes, nosotros pudiésemos hacer unos también de esa formación o que no se pudiese hacer en ninguno de los dos casos. (Asesor de CAP)

### **Incentivos y reconocimiento de la formación**

El reconocimiento de la formación a través de sexenios ha sido el sistema definido para incentivar la formación (se exige la realización de cien horas de formación en un periodo de seis años) y como medio para el desarrollo de la carrera docente. Sin embargo, el sistema de sexenios no es satisfactorio para ninguno de los agentes implicados en la formación.

Si bien se coincide en que es necesario un sistema que reconozca la formación en ejercicio que realizan los docentes, no parece que los sexenios cumplan este requisito para el que fueron diseñados.

Nefasto porque obliga a la gente a hacer cursos de formación sólo por los créditos, y eso pues yo creo que adultera el curso de formación, (Director IES)

El primer hecho destacable es que un porcentaje muy alto de los docentes realizan más horas de las necesarias para el cumplimiento de un sexenio. Desde este punto de vista, parece que el sexenio no cumple el papel motivador hacia la formación que pretende. La segunda lectura es que la consecución de un sexenio es un mérito muy fácil de conseguir. A los docentes les resulta gravosa la formación en cuanto que tienen que realizarla generalmente fuera de su horario de trabajo y en ocasiones fuera de su centro. Sin embargo, la consecución de un sexenio no parece ser tan complicada, pues la mayoría de los docentes tienen suficientes sexenios, debido a que la consecución de los mismos no suele implicar una evaluación final de los contenidos de la formación. La asistencia suele ser suficiente para conseguir la acreditación.

A mí me parece perverso y pernicioso además y no me gusta (...) me oferten cuantas horas me van a dar por formarme... Comprendo que se

tiene que hacer porque hay que tener un control de las asistencias porque tienes que certificar los créditos. (Profesora IES)

(...) si se pudiera o se desvincularan, como están haciendo algunas Comunidades Autónomas, la formación de los sexenios, probablemente el profesorado haría la formación que le guste y no se vería obligado a hacer formación, la que sea, con el único objetivo de conseguir los cien créditos que se necesitan. (...) Los propios sexenios pues al final se dan también en función del tiempo que has empleado en hacer una cosa no en la calidad de las cosas que has hecho durante ese tiempo. (...) no se valoran, no se asignan los créditos en función de los resultados, sino en función del número de horas que uno haya empleado en formarse. (Representante de la Administración)

Así, la formación no es valorada. Aquellos que la consideran un simple requisito les resulta fácil de alcanzar. Aquellos que están convencidos que la formación es necesaria para el buen ejercicio profesional se sienten maltratados por el sistema, pues les ofrece el mismo reconocimiento a todos.

### **Evaluación e impacto de la formación**

La evaluación de la formación y de su impacto es uno de los puntos más débiles de este sistema. El sistema de formación en ejercicio carece de un sistema real de evaluación que permita poner en relación por ejemplo la inversión que realiza la Comunidad de Madrid con la mejora de la situación en las aulas.

La evaluación de los ponentes, los cursos y todo lo relacionado con los CAPs ya ha sido referida. En general, la valoración, si bien es informal, es negativa para todos los agentes de la formación.

La evaluación de los asistentes se realiza generalmente mediante asistencia. En ese sentido, se puede decir que no existe ya que el reconocimiento es el mismo para todos. La evaluación de los conocimientos o de los logros obtenidos durante las acciones formativas suele ser inexistente, o como mucho algún trabajo para completar las horas no presenciales.

El reconocimiento es el mismo para ese que se ha llevado trabajo a casa que no para el otro que lo único que ha hecho ha sido asistir y firmar. (Director IES)

La ausencia absoluta se encuentra en la evaluación del impacto de la formación. En general, los profesores no implementan la formación, pues una parte importante de la motivación del profesorado para asistir a la formación es el crecimiento personal. Por otro lado, los CAPs señalan que ellos no pueden evaluar el impacto de la formación porque no tienen esa competencia (a diferencia de la inspección). Desde la administración se demanda el desarrollo de un sistema de indicadores de la evaluación de la formación.

... nadie mide, nadie evalúa si realmente todos esos recursos económicos, materiales, personales y tal que se están poniendo para el profesorado de esa zona o para el profesorado de la CAM, realmente está incidiendo en una mejora de la calidad, yo nunca he visto eso. (Asesor de CAP)

Yo creo que se nota mucho cuando la formación que has recibido has participado en su diseño. Porque si participas en su diseño lo que estás pidiendo es: vamos a trabajar en grupo y con la participación de un ponente

externo (...) y al día siguiente tu ya lo estás aplicando en el aula" (...) Respecto a la formación motivada por intereses personales "aplicación nula, lo único venir un poco con las pilas más cargadas de entusiasmo académico pero aplicación ninguna. (Director IES)

### Propuestas globales de mejora

En este epígrafe se recogen las propuestas que no han sido expuestas hasta el momento. Las líneas de sugerencias se refieren a la confección de la oferta y a la evaluación de la formación, fundamentalmente.

Con respecto a las primeras se destacan dos cuestiones: a) Se buscan nuevas vías para el desarrollo de las acciones formativas. Se propone la confección de una oferta más académica en la que se podrían desarrollar, entre otros, convenios con universidades, el desarrollo de formación a distancia y *on-line* y que suponga acciones formativas de mayor duración; b) Los procesos de detección de necesidades deben mejorarse. Se destacan dos iniciativas, por un lado mantener la línea de proximidad desarrollada por los CAPs acercándose más directamente a los docentes. Por otro lado, desde la inspección se ofrecen nuevas vías para mejorar la oferta, pues ellos conocen bien las necesidades de los docentes y los centros.

Yo creo que no es mucho pedir el acercarse a los centros, conocer a su profesorado, saber cuáles son sus necesidades que tiene su barrio. (...) Yo creo que la mejora en la formación está en la propia gente que coordina esa formación, y el tener un contacto directo con el profesorado que le corresponde, y sacar de ahí las necesidades y luego trabajar mucho para conseguir buena gente que pueda suplir esas carencias y esas lagunas que el profesorado te puede manifestar. (Profesora IES)

Con relación a la evaluación de la formación se demanda el desarrollo de sistemas de evaluación de los contenidos y del aprovechamiento de la formación impartida y también el desarrollo de un sistema de *accountability*.

### Resultados del estudio cuantitativo

La ventaja de los estudios cuantitativos es que permiten obtener información procedente de un amplio grupo de informantes, junto con la posibilidad de preguntar por una gran cantidad de cuestiones.

Tal y como antes apuntamos, el instrumento de recogida de información para la parte cuantitativa recoge una gran cantidad de variables. Muchas de ellas son variables que caracterizan a los profesores y a los centros. La información capital en este cuestionario son las valoraciones que los profesores realizan sobre las acciones formativas. Estas variables, a las que hemos considerado dependientes, son la valoración global de la oferta formativa de la CM, la valoración de la acción de los CAPs, la valoración del impacto de la formación en la actividad docente y la valoración de las tres últimas actividades formativas realizadas. A partir de estas valoraciones se han realizado perfiles de usuarios de la formación que van a permitir la elaboración de una oferta formativa más ajustada a necesidades.

Los resultados del estudio cuantitativo realizado se pueden agrupar en cuatro grandes conjuntos de análisis: a) caracterización de la muestra global y descripción de las percepciones y valoraciones de los profesores; b) el estudio de las diferencias significativas mostradas entre los profesores de Infantil y Primaria y los de Secundaria y Bachillerato; c) la caracterización de los docentes con las valoraciones extremas y d) la elaboración de perfiles a través de técnicas de segmentación.

Dado que hemos encontrado muy pocas diferencias relevantes entre los profesores de Primaria y los de Secundaria, a continuación vamos a presentar sucintamente los principales resultados de los restantes tres conjuntos de análisis.

### **Caracterización de la muestra global y descripción de las percepciones y valoraciones del profesorado**

#### **Características de los profesores y centros de la muestra**

En este subapartado se presenta el estudio descriptivo univariado de las variables del cuestionario que se refieren a los propios sujetos y los centros de la muestra.

En cuanto a la edad y el género de los sujetos, la distribución de estas variables no muestra rasgos relevantes. El 61% de los docentes tienen entre 30 y 50 años y el 70% son profesoras. El estudio de la tercera variable, años de experiencia docente, en principio no refleja nada significativo, el 36% de los sujetos llevan 10 años o menos de docentes, aproximadamente el 50% llevan de 11 a 30 años y, quizá destaca la no despreciable cifra del 14% de aquellos que llevan más de 30 años en la profesión.

Cuando estudiamos la distribución de la muestra en función de los niveles educativos en los que imparte docencia, comprobamos la correspondencia casi perfecta entre la distribución de la población y la de los datos utilizados en el estudio (56,50% para infantil-primaria y 43,30% para ESO-Bachillerato).

Por último, en cuanto a la titulación de los docentes cabe destacar que el 49% son diplomados, en su mayoría en Magisterio (39%), y el resto licenciados, en concreto el 32% en licenciaturas curriculares (por ejemplo matemáticas, biología química, etc.) y el 19% en aquellas más relacionadas con el ámbito psicoeducativo.

Los resultados con respecto a la titularidad del centro revelan también una coincidencia proporcional casi perfecta entre la muestra y los datos censales. La proporción enseñanza pública y concertada se mantiene en el 60-40 tal y como ocurre en la población.

En cuanto a la estabilidad del claustro en opinión del profesor, el 78,3% opina que el claustro de su centro es estable. Es un porcentaje muy elevado que hace que esta variable no sea relevante con respecto a las valoraciones. El 69,4% de los profesores desarrollan algún tipo de acción formativa en curso en el centro.

Una de las variables más destacadas es el nivel de implicación del claustro en acciones formativas, que se muestra como una de las mejores predictoras de los tres diferentes niveles de valoración (global de la oferta de la CAM, de las tres últimas acciones a que han asistido y de los CAPs). Es una variable que se distribuye con asimetría negativa, media de 5,88 y desviación típica de casi 2 puntos.

Con respecto a los años de antigüedad en el centro en el que trabajan en la actualidad, cabe destacar que aproximadamente el 42% de los encuestados llevan cinco años o menos. Por otra parte en torno a un 60% llevan 10 años o menos, lo que indica que si bien las plantillas docentes de la Comunidad de Madrid no son todo lo estables que sería deseable, un 40% llevan más de 11 años ejerciendo en el mismo centro, dato nada despreciable.

Cuando se les pregunta sobre el nivel de ajuste percibido entre la formación inicial y la docencia que actualmente imparten es destacable que la mitad califica el ajuste como óptimo, un 40 % satisfactorio y, únicamente un 10% considera que no existe un buen ajuste. Lo que manifiesta que, en términos generales, los profesores se perciben como competentes y ajustados en la docencia que imparten.

Ante la cuestión de las horas de formación cursadas en el último sexenio, sorprende que más del 50% declara más de 150 horas lo que es, cuanto menos, destacable teniendo en cuenta que la obligación es cumplir con 100 horas. Este dato es uno de los que hubiera sido especialmente interesante comparar con la población total.

### Valoración de la formación

Como ya hemos señalado, las variables relacionadas con la valoración de la formación son las variables dependientes básicas, pues son las variables indicadoras del nivel de impacto que tiene la formación en sus asistentes y van a permitir diferenciar perfiles de formación. Para no extender este apartado en exceso, vamos a presentar ahora los principales resultados relativos a la valoración de las tres últimas acciones formativas cursadas por los docentes que ha sido incluida en el estudio como el indicador más reciente de la experiencia de formación. Para cada una de ellas, se pedía que indicaran la temática, el lugar y la valoración global.

La tabla 3 muestra un resumen descriptivo de estos tres aspectos de las últimas acciones formativas. La misma muestra el orden de preferencia (en función del porcentaje de profesores que la eligieron) para la temática. Se observa que las acciones formativas más elegidas son las del área de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's). Los puestos dos y tres se encuentran repartidos entre las cuestiones didácticas y la actualización científica (contenidos).

Tabla 3.

*Temática, valoración global y lugar de realización de las tres últimas acciones formativas*

Última actividad cursada			Penúltima			Antepenúltima		
Temática	FREC.	%	Temática	Frec.	%	Temática	Frec.	%
TICs	187	31,3	TICs	142	23,7	TICs	141	23,6
Didáctica	84	14,0	Didáctica	115	19,2	Contenidos	90	15,1
Contenidos	63	10,5	Contenidos	84	14,0	Didáctica	85	14,2
Convivencia	49	8,2	Convivencia	54	9,0	Convivencia	47	7,9
Salud	36	6,0	Salud	40	6,7	Salud	39	6,5
Gestión	36	6,0	Gestión	38	6,4	Gestión	36	6,0
Interculturalidad	34	5,7	Tutoría	22	3,7	Interculturalidad	31	5,2
NEES	21	3,5	NEES	22	3,7	Tutoría	25	4,2
Tutoría	14	2,3	Comunicación	18	3,0	NEES	16	2,7
Psicología	10	1,7	Interculturalidad	18	3,0	Psicología	12	2,0
Comunicación	7	1,2	Psicología	8	1,3	Comunicación	12	2,0
Válidos	541	90,5	Válidos	561	93,8	Válidos	534	89,3
Perdidos	57	9,5	Perdidos	37	6,2	Perdidos	64	10,7
Total	598	100,0	Total	598	100,0	Total	598	100,0

VALORACIÓN: Media = 7,07			VALORACIÓN: Media = 7,09			VALORACIÓN: Media = 7,01		
Lugar	Frec.	%	Lugar	Frec.	%	Lugar	Frec.	%
Centro	263	44,0	Centro	234	39,1	Centro	199	33,3
CAP	163	27,3	CAP	185	30,9	CAP	177	29,6
Otros	106	17,7	Otros	108	18,1	Otros	119	19,9
Universidad	28	4,7	Universidad	41	6,9	Universidad	44	7,4
Válidos	560	93,6	Válidos	568	95,0	Válidos	539	90,1
Perdidos	38	6,4	Perdidos	30	5,0	Perdidos	59	9,9
Total	598	100,0	Total	598	100,0	Total	598	100,0

Si además observamos el cuarto lugar, las acciones formativas sobre convivencia copan este puesto. Así, más del 50% del profesorado de la muestra ha elegido una de estas cuatro temáticas en sus tres últimas acciones formativas. En los puestos quinto (salud) y sexto (gestión) también se observa uniformidad en las elecciones.

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

Junto con lo relativo a las tres últimas acciones formativas cursadas, y con el fin de valorar de una forma completa la oferta formativa actual, se pidió a los encuestados que puntuasen en una escala de cero a diez diversas dimensiones de dicha oferta. En la tabla 4 se muestran las medias de los aspectos evaluados (como utilidad de la formación, calidad de los ponentes, de los contenidos, de la metodología, de los materiales...etc.) ordenadas de mayor a menor. Se observa cómo los ámbitos mejor valorados (con medias por encima de 6,5) son la utilidad de las acciones formativas y los ponentes de las mismas. Por el contrario, las peor valoradas (con medias por debajo de 6) son la flexibilidad, la organización y la difusión de la formación. Cabe destacar que ninguno de los aspectos evaluados obtiene una media por debajo de 5 (que equivaldría a un suspenso).

Tabla 4

*Descriptivos de la valoración de los rasgos más destacados de la formación*

	N	Media
Utilidad	563	6,71
Ponente	509	6,58
Contenidos	533	6,28
Metodología	516	6,17
Materiales	511	6,11
Recursos	512	6,10
Adaptación	554	6,07
Difusión	526	5,76
Organización	540	5,68
Flexibilidad	533	5,48

De igual manera, se pidió a los encuestados que valorasen la formación permanente den modo global, y sólo el 8% de los que contestaron puntuaron por debajo de 5. De nuevo destaca la gran cantidad de valoraciones del “notable” en adelante, aproximadamente el 43%. La media de la valoración global de la oferta de la CAM es 6,14 y una desviación típica relativamente pequeña (1,58).

Otro aspecto importante es el impacto, según es percibido por los encuestados, que tienen las acciones formativas tanto en su práctica docente como en el centro en el que trabajan. Los resultados aquí apuntan a una valoración algo inferior: La media del impacto en la práctica es de 6,04 mientras que el impacto en el centro se valora con un 5,41.

Por último, otro objetivo central de este trabajo era conocer cuáles son las áreas o campos que los docentes consideran de atención prioritaria en su formación permanente. En la tabla 5 se sintetizan las temáticas ordenadas por frecuencia de respuesta. Vemos como para el profesor, las áreas prioritarias son claramente las TICs, la didáctica, la convivencia y la interculturalidad, mientras que los temas de gestión y psicología son los considerados menos importantes.

Tabla 5.  
Áreas prioritarias para el profesor individual

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

Pero además de esto, también se solicitó a los profesores sobre las temáticas que consideran prioritarias no ya para su propia formación, sino para el centro en el que desarrollan su labor. Y aquí los campos son básicamente los mismos (TICs, convivencia e interculturalidad) aunque estos 2 últimos cobran aquí una relevancia algo mayor puesto que son temáticas más colectivas y que afectan al centro como organización compleja.

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

### Diferencias entre los profesores de Infantil- Primaria y Secundaria-Bachillerato

Si bien es cierto que los niveles de Infantil-Primaria y Secundaria-Bachillerato tienen perfiles diferentes, tanto de actuación didáctica como de preferencias y necesidades de formación, lo que también es cierto es que en las características generales de la muestra y, lo que es más importante, en sus valoraciones sobre la calidad de la formación no se observan diferencias reseñables.

Las diferencias que muestran los centros de Primaria y Secundaria son pequeñas: los centros de Secundaria son más grandes y los de Primaria están aún más feminizados. En las variables relevantes en este estudio, como son las valoraciones de la formación en ejercicio y su organización, los profesores de los centros de ambos segmentos del sistema educativo no muestran diferencias en su valoración. De ahí, que no se hayan hecho estudios diferenciados entre ambos niveles.

### Caracterización de los profesores que emiten opiniones extremas

Se pueden establecer diferencias entre los profesores de la muestra fundamentalmente en las opiniones que emiten. Hemos considerado importante estudiar los perfiles de los profesores que expresan opiniones extremas en sus valoraciones. Y para ello hemos establecido dos grupos de profesores: los que podríamos denominar como



“benévolos” en tanto que sus valoraciones sobre la calidad de la formación son especialmente positivas (asignan puntuaciones iguales o mayores a 8) y los que podríamos considerar como “severos” pues sus valoraciones sobre la formación son especialmente bajas (asignando puntuaciones iguales o inferiores a 4).

La primera variable estudiada ha sido *la valoración global de la oferta de la CM*. Como hemos señalado, se han estudiado las respuestas de dos grupos de docentes, los que hemos etiquetado de benévolos (con una valoración global de la CM igual o superior a 8) representan el 12% de la muestra y los calificados como severos (con una valoración global de la CM igual o inferior a 4) representan el 16% de la muestra. En el fondo estamos estudiando las características de los sujetos que dan “sobresaliente” o “suspenso” a la oferta formativa de la CM.

No se han observado diferencias entre ambos grupos en las variables de antigüedad en el centro, titulación, estabilidad en el centro, cargo que desempeñan, tamaño del centro, zona del CAP, estabilidad claustro, edad y experiencia del claustro, preferencia por temáticas determinadas y modalidad de la formación.

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

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

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

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

Una variable especialmente relevante es el número de horas de formación en el último sexenio. Los profesores que declaran más horas de formación cursadas son los que ofrecen una mejor valoración, por el contrario cuantas menos horas de formación, más severos y críticos se muestran.

Otra variable destacable es la opinión sobre el incentivo del sexenio. Y como ya vimos en el estudio cualitativo, los severos opinan que el sexenio es un mal procedimiento para incentivar, mientras que los benévolos se muestran a favor de este reconocimiento. Entre los profesores que ofrecen valoraciones intermedias la opinión sobre el sexenio está repartida (50%-50%).

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

En cuanto al lugar de la formación, nos parece destacable que los profesores severos opten sólo la mitad por la formación en el centro y apunten otras opciones como universidad o internet. Mientras que en el grupo de los benévolos y en el gran grupo las diferencias son inapreciables. Este dato nos apunta una posible vía de diferenciación en la oferta, aumentando las opciones de Universidad y formación *on-line*, podría producir un

incremento tanto en la participación como en la satisfacción de una parte importante del profesorado.

Con relación al horario no hay casi nada que reseñar excepto que la proporción de benévolo a favor de la formación al acabar la jornada es relativamente alta. Es decir, que quien es partidario y está contento con la formación recibida le es indiferente el horario de realización. Del mismo modo que el nivel educativo no muestra muchas diferencias, salvo la ya apuntada de que en infantil-primaria hay más proporción de profesores benévolos.

La implicación del claustro en la formación es una variable que se ha revelado como muy importante (tabla 2). En el grupo de profesores que se muestran severos en sus valoraciones no hay muchas diferencias en la importancia que conceden a la implicación del claustro en su formación (58%-42%). Mientras que en el conjunto de profesores benévolos la implicación del claustro es una pieza fundamental (24% para el claustro poco implicado-76% para el claustro muy implicado). Si la tomamos en los valores originales de 0 a 10, la media para severos en la valoración de la oferta de la CM es de 4,86 y para benévolos de 6,78. Se puede entonces interpretar este dato desde la perspectiva de que los profesores más satisfechos son aquellos pertenecientes a centros cuyo claustro está muy implicado en las actividades de formación.

En la variable relativa al número de horas de formación en el último curso no se observan diferencias entre severos y benévolos (45,64 horas vs. 46,85 horas respectivamente) (tabla 2). Sin embargo es necesario destacar que la variabilidad de la muestra es especialmente alta (la desviación típica es de alrededor de 30), lo que indica que el número de horas que han realizado en el último curso no es una característica homogénea.

La *tabla 6* muestra las diferencias entre profesores severos y benévolos en algunas otras variables relevantes como el nivel de impacto de la formación en el centro y en la práctica cotidiana. Lo que muestran estos datos es muy interesante, pues las mayores valoraciones se ofrecen cuando los profesores consideran que la formación ha tenido impacto tanto en su centro como en la práctica docente. Esto coincide tanto con el estudio cualitativo como con la elección de las temáticas, pues los profesores ponen sistemáticamente de manifiesto que si la formación no tiene una dimensión práctica y realista no les interesa.

Tabla 6.

*Resumen de las diferencias en la valoración de la oferta de la CAM entre profesores severos y benévolos*

<i>Valoración global extremos</i>		<i>Impacto en el centro</i>	<i>Impacto en la práctica</i>	<i>Horas formación 2005-2006</i>	<i>Nivel de implicación en formación del claustro</i>
Severos (<= 4)	N Válidos	413	419	397	422
	Perdidos	19	13	35	10
	Media	<b>5,38</b>	<b>6,05</b>	<b>45,88</b>	<b>5,86</b>
	Desv. típ.	1,568	1,495	31,168	1,860
Benévolos (>= 8)	N Válidos	71	71	67	69
	Perdidos	0	0	4	2
	Media	<b>3,51</b>	<b>3,99</b>	<b>45,64</b>	<b>4,86</b>
	Desv. típ.	1,681	1,720	28,338	2,191
	N Válidos	95	95	89	94
	Perdidos	0	0	6	1
	Media	<b>6,95</b>	<b>7,54</b>	<b>46,85</b>	<b>6,77</b>
	Desv. típ.	1,518	1,450	33,741	1,892

Además de la valoración global de la oferta de la CAM, otra variable que se ha mostrado como importante para la diferenciación de perfiles formativos es la *valoración media de las tres últimas acciones formativas*. Es necesario destacar, que la valoración media de la acción de los CAPs es homogénea en todas estas variables. En general, todos los profesores se muestran escépticos con la acción de los CAPs.

Como en el caso de la valoración global de la oferta de la CAM, la variable valoración media de las tres últimas actividades formativas se dicotomiza, tomando dos valores extremos: aquellos que peor valoran las tres últimas acciones (con una valoración media igual o menor que 5) que representan aproximadamente el 11% de los profesores de la muestra y aquellos que mejor las valoran (con una valoración media mayor que 8) que representan aproximadamente el 21% de los profesores de la muestra. También como en el caso anterior, se van a comparar estos dos subgrupos tratando de caracterizarlos diferencialmente con respecto a otras variables.

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

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

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

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

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

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

Como en el caso anterior, las horas declaradas en el último sexenio muestran una relación importante con la valoración que emiten. Cuantas más horas declaradas mejor valoración, cuantas menos, más severos. La ausencia de formación debida a experiencias negativas o falta de motivación hace que los profesores se vuelvan muy críticos con el sistema. Este es un colectivo al que se debería prestar atención, para identificar específicamente los motivos por los cuales no les resulta satisfactoria la formación recibida.

A diferencia de la valoración de la oferta de la CAM, la implicación del claustro no es importante en la diferenciación de severos y benévolo en las tres últimas acciones formativas. En cambio, las horas de formación realizadas en 2005-06 muestran dos grupos claramente diferenciados, los profesores severos realizan una media de 25,50 horas de formación en el anterior curso académico, mientras que los benévolo duplican con amplio margen esta cifra, realizando un promedio de 57,48 horas de formación.

También se observan diferencias en la valoración y el impacto de la formación en la práctica cotidiana y en el centro educativo. Los profesores severos consideran, en términos

promedios, que la formación no llega a impactar ni en su práctica cotidiana ni su centro educativo (con unas medias de 4,71 y 4,18 respectivamente). Mientras que los profesores benévolos consideran que la formación ha impactado muy positivamente en estas dos dimensiones (7,13 y 6,01 respectivamente).

Por último, nos referimos a la tercera variable dependiente relevante para la caracterización de los profesores, que es la *valoración del nivel de implicación del claustro en actividades de formación*.

Como en los dos casos anteriores se ha dicotomizado la variable, identificando dos grupos, aquellos profesores que se encuentran en un entorno poco implicado (que muestran una puntuación igual o inferior a 4) y que representan el 22,5% del profesorado de la muestra. Y aquellos profesores que se encuentran en un entorno muy implicado (aquellos que muestran una puntuación mayor o igual a 8) y que representan el 21% del total de la muestra. De forma análoga a los anteriores casos, se comparan estos dos subgrupos tratando de caracterizarlos diferencialmente con respecto a otras variables. Ninguna de las variables analizadas muestra diferencias reseñables salvo la **formación en el centro**. Si en el centro se desarrolla este año algún tipo de acción formativa, la proporción de benévolos aumenta (87%-13% frente 51%-49% si no se realiza ninguna acción formativa).

### Perfiles de formación a través de segmentación

Siguiendo con el objetivo de establecer perfiles de profesores, ahora se describe brevemente la utilización de la técnica estadística de segmentación lo que nos ha permitido triangular los resultados obtenidos con los del conjunto de resultados inmediatamente anterior. Seguimos considerando como variables dependientes o criterio las tres que se centran en la valoración global que los profesores hacen con respecto a la oferta formativa: la media de la valoración de las tres últimas actividades formativas que han cursado, la valoración global de la oferta formativa de la Comunidad de Madrid, y la valoración global que realizan con respecto a la labor desarrollada en este campo por los CAPs. Como variables predictoras hemos incluido todas aquellas relativas a los docentes, a los centros y a la actividad ejercida.

Las técnicas estadísticas de segmentación, también conocidas como árboles de decisión o clasificación son un conjunto de técnicas que permiten definir y validar modelos de forma que se pueda determinar qué variables (predictoras) explican los cambios de una variable dependiente. Son técnicas estadísticas explicativas de la familia de la regresión o el análisis discriminante, pero tienen la ventaja de que tanto la variable criterio como las predictoras pueden ser de cualquier tipo (cuantitativas o cualitativas). Una exposición algo más detallada de este conjunto de técnicas se puede encontrar en Lizasoain y otros (2007).

En este caso, hemos desarrollado tres modelos, uno para cada variable dependiente en los que estudiamos cuál o cuáles de las dependientes son las que más segmentan (las que más diferencian a los docentes en función de la valoración que estos realizan). Para cada uno de los tres modelos hemos aplicado dos procedimientos: el CHAID exhaustivo y el CART. Básicamente operan de la misma forma y la interpretación de los resultados es muy similar, la diferencia fundamental estriba en que el segundo genera soluciones dicotómicas. En ambos hemos modificado los criterios de parada del algoritmo establecidos por el programa reduciendo el tamaño mínimo de los nodos padre e hijo a 30 y 20 respectivamente dado el tamaño total de nuestra muestra.

Pero por razones de espacio y para no sobrecargar excesivamente esta exposición, nos hemos centrado sólo en la exposición de los resultados del modelo obtenido mediante el algoritmo CART relativo a la valoración global de la oferta formativa de la CAM como variable dependiente. Cerraremos este apartado con las conclusiones globales resultantes de la aplicación de las técnicas de segmentación a todas las variables.

La figura 1 muestra el árbol resultante de aplicar el algoritmo CART con los parámetros apuntados. Para generar el árbol, el algoritmo ha buscado qué dicotomización de todas las variables predictoras origina una máxima diferencia con respecto a la variable dependiente. El algoritmo procede a ir segmentando cada nodo buscando la mejor partición dicotómica; es decir, la partición que arroje la mayor diferencia con respecto a la variable dependiente, en este caso la valoración global de la oferta de la CAM. El proceso de segmentación finaliza cuando se satisface algún criterio de parada (tamaño del nodo, nivel alfa de la diferencia, etc.) y cuando se eliminan aquellos nodos y ramas que no aportan una mejora significativa de la capacidad explicativa del modelo.

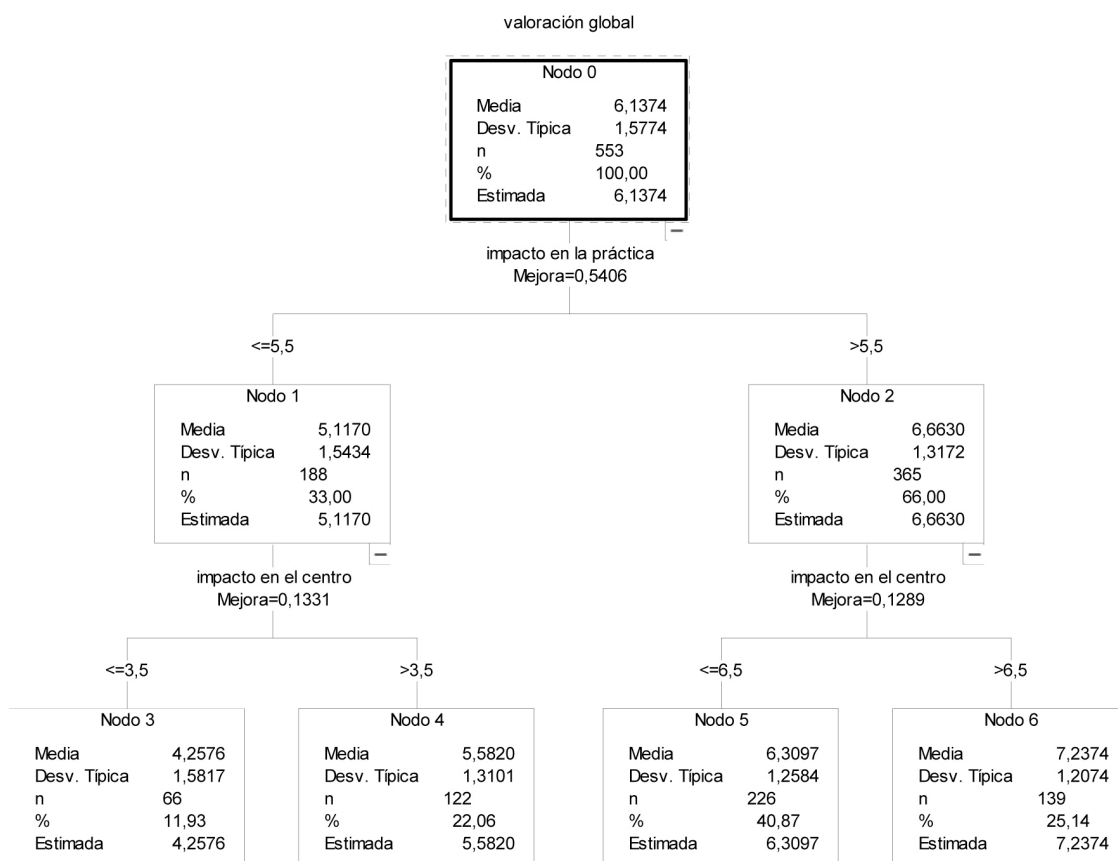
Y aquí nos encontramos con que es el impacto en la práctica la primera variable de segmentación, estableciendo la puntuación de corte que diferencia entre el subgrupo inferior y el superior en 5,5. Es decir, aquellos docentes (los 188 del nodo 1) que puntúan bajo en impacto (menos que 5,5) son a su vez los que puntúan bajo en valoración global (promedio de 5,11). Y los 365 que puntúan alto en impacto conforman el nodo 2 con un promedio de 6,66.

En el segundo nivel de segmentación nos encontramos con que cada nodo ha sido a su vez segmentado en otros dos, resultando el modelo final presentado de 4 nodos.

Aquí vemos como la variable de segmentación a este segundo nivel ha resultado ser *para ambos nodos iniciales* el impacto en el centro. Hay que reseñar que en cada nodo del nivel 1 la variable de segmentación del nivel 2 puede ser distinta. El hecho de que aquí para ambos sea el impacto en el centro nos indica que se trata de una variable muy relevante con respecto a la dependiente.

Figura 1.

*Árbol de segmentación para la valoración global de la oferta de la CAM (algoritmo CART)*



Y el análisis de estos cuatro nodos nos muestra que los que peor valoran la oferta de la CAM, son 66 docentes que le asignan una puntuación media de 4,25 y que a su vez son los que piensan que la formación recibida ha tenido un bajo impacto tanto en su práctica cotidiana como en su centro (nodo 3).

En el otro extremo nos encontramos con los 139 docentes que conforman el nodo 6 y que son los que mejor valoran la oferta formativa de la CAM con una puntuación media de 7,23 puntos y que a su vez son los que consideran que la formación recibida ha tenido un alto impacto tanto en su práctica como en su centro.

La aplicación de este conjunto de técnicas a las otras dos variables dependientes y mediante los algoritmos CART y CHAID exhaustivo aporta resultados muy similares a los que acabamos de exponer por lo que finalizamos este apartado con la siguientes conclusiones.

Como conclusiones globales de este apartado centrado en el empleo de las técnicas de segmentación, señalemos las siguientes:

- Las variables relativas al impacto de la formación tanto a nivel individual como a nivel de centro han resultado ser las más relevantes a la hora de diferenciar a los sujetos con respecto a las valoraciones globales que realizan.
- Esta relevancia se plasma en la existencia de una fuerte asociación directa entre estos variables de forma que valores altos en una tienden a asociarse con valores altos en las otras.
- Junto a éstas, aparecen –aunque con un menor nivel de relevancia- otras variables como el género, la edad o experiencia y el número de horas de formación cursadas recientemente.
- Estas variables no segmentan a nivel general toda la muestra, pero sí operan a determinados niveles caracterizando subgrupos frecuentemente de puntuaciones extremas.
- Junto a todas éstas, hay una variable relevante más que es la relativa a cómo perciben los docentes el nivel de implicación del claustro de su centro en la formación permanente. Esta variable no ha aparecido en ningún árbol, pero es la que –después de los impactos- operaría como tercera variable más relevante.
- En cualquier caso, hay que dejar claro que este tipo de técnicas estadísticas nos informan sobre patrones de asociación entre variables y, por tanto, no es posible plantear un esquema causal. Por poner un ejemplo, los que cursan muchas horas de formación tienden a valorar mejor. Esto apunta a que es posible que los docentes más comprometidos con la formación están más satisfechos, pero también es lógico pensar que cuanto mejor sea la experiencia que se haya tenido, más probable es que se apunte a otra actividad. A lo sumo, puede pensarse en modelos de causalidad recíproca como los propuestos por Jeynes (2002).

## **Conclusiones**

Para finalizar, vamos aquí a resumir las principales conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos. Pero, de acuerdo al objetivo de este trabajo, las mismas se van a referir a la metodología empleada y al proceso de triangulación seguido en la evaluación de las necesidades formativas del profesorado.

Con respecto a las técnicas cualitativas empleadas (entrevistas y grupos de discusión), desde una perspectiva global las mismas nos han permitido abordar el problema de investigación desde una perspectiva múltiple adecuándonos de esta manera a la complejidad del asunto y a la diversidad de agentes e intereses implicados. La información obtenida ha sido de gran riqueza y detalle.

Ahora bien, aunque se trata de evidencias importantes y plenas de significado, las mismas tienen –a priori- una capacidad de inferencia, de generalización muy limitada. Pero esto, desde nuestra perspectiva, no ha resultado ninguna limitación ya que esta información

se ha empleado posteriormente tanto para guiar la elaboración del cuestionario como para interpretar los resultados obtenidos en los análisis estadísticos. En cualquier caso, no queremos dejar de señalar que, a pesar de esta limitación en lo que a la generalizabilidad se refiere, las conclusiones obtenidas en esta fase y con estos instrumentos son básicamente coincidentes con los resultados provenientes de la aplicación del cuestionario con la notable excepción de las cuestiones relativas a la salud y a la prevención sanitaria que, como vimos, emergían como asuntos importantes tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, mientras que en los cuestionarios estos temas aparecen con una importancia relativa baja o muy baja.

En esta fase, como en su momento afirmamos, hemos realizado una triangulación de fuentes de datos e información en la medida en que los informantes-clave que fueron entrevistados o que formaron parte de los grupos de discusión, pertenecían a muy diversos colectivos con diferentes puntos de vista e intereses en lo que a la formación permanente del profesorado se refiere. La triangulación realizada nos ha permitido disponer de una visión del conjunto del problema y de la complejidad del mismo.

Por tanto, en este caso, hemos empleado un enfoque cualitativo, no tanto para conocer en profundidad las necesidades y valoraciones de una única institución o de un grupo pequeño de personas implicadas, sino que hemos abierto el foco tratando de recabar datos de agentes implicados e informantes clave pertenecientes a colectivos muy diversos y representantes de instituciones muy distintas. Esta estrategia nos ha permitido hacernos una primera idea de la situación global y nos ha orientado tanto en el diseño previo de la fase cuantitativa como en el análisis e interpretación de los resultados. Y a ellos pasamos ahora a referirnos.

En la fase cuantitativa, después de recabar información mediante la técnica de cuestionario a una muestra representativa de la población, hemos analizado los datos obtenidos combinando tres aproximaciones: una de corte más clásico empleando técnicas inferenciales de contraste de la significatividad de diferencias, una segunda de enfoque más exploratorio empleando las técnicas de segmentación; y, por último, un enfoque mixto centrado en la caracterización de los sujetos con respuestas extremas.

El primer enfoque analítico, en el que se han empleado modelos *clásicos* (paramétricos y no paramétricos) de diferencias de muestras, nos ha permitido detectar y evaluar las posibles diferencias observadas entre subgrupos significativos de la población establecidos en función de variables relevantes como el género, la edad, la experiencia como docentes, el tipo de centro, etc.

Mediante el empleo de la segmentación estadística y los árboles de clasificación hemos logrado localizar las variables que resultan más relevantes a la hora de explicar las diferencias en las valoraciones globales efectuadas por los sujetos.

Por último, la caracterización de los sujetos con respuestas extremas (los que hemos denominado como *severos* o *benevolentes*) nos ha permitido, no sólo la identificación de dichas variables sino también de los valores de las mismas que operan como puntos de corte o límites.

Como ya hemos visto en los apartados anteriores, los resultados obtenidos mediante estos tres enfoques de análisis estadístico de los datos son –de nuevo– básicamente coincidentes entre ellos, de ahí que hayamos hablado de triangulación en el análisis. Esta convergencia de resultados incrementa en nuestra opinión la validez y fiabilidad de las conclusiones que de ellos se derivan.

Igualmente, la concordancia de los resultados cualitativos y cuantitativos –la triangulación de métodos– permite la corroboración mutua de los mismos y da soporte y fortaleza a las conclusiones y a las propuestas de mejora formuladas.

A este respecto, nos parece muy importante resaltar el hecho de que tanto en las entrevistas y grupos de discusión como en el análisis estadístico de los datos, emerge el que

muchos de los aspectos asociados a las buenas prácticas formativas son cuestiones relativas no tanto a los individuos como a los centros educativos. Esto hace que el centro escolar se configure como una unidad organizativa compleja cuyo funcionamiento y características son cruciales para el logro de los fines y objetivos de la práctica educativa.

En el caso que nos ocupa, y desde la perspectiva de la formación y actualización continua del profesorado, nos resultan especialmente importantes aspectos como la cultura del centro, que hemos visto que se plasma en el nivel de implicación del claustro o el nivel percibido de impacto en la práctica. Esto supone que la formación más valorada sea la que se recibe en el propio centro en el contexto de un programa o proyecto diseñado por los propios docentes. Y junto a esto, es igualmente importante considerar el papel de los equipos directivos como dinamizadores y facilitadores de este tipo de procesos. Sería importante conocer cuáles son las características del equipo directivo más asociadas a este tipo de cualidades.

En consecuencia, parece recomendable poner en práctica políticas que, por una parte incrementen el nivel de autonomía de los centros y, por otra, incentiven y motiven al claustro y a los equipos directivos.

Con respecto a la triangulación de métodos llevada a cabo, queremos señalar que, en función de los objetivos de la investigación emprendida, nuestro planteamiento con respecto a las metodologías cualitativa-cuantitativa ha sido de estricta complementariedad y no de subordinación de una metodología frente a la otra. Desde nuestra experiencia, las ventajas de tal enfoque son claras: de una parte las técnicas cualitativas empleadas nos han permitido, no sólo orientar el diseño del cuestionario permitiéndonos introducir en el mismo cuestiones más ricas y de más significado, sino estudiar el problema considerando su complejidad tomando en cuenta la diversidad de agentes implicados. Brown (1992) al evaluar un proceso de reforma escolar, recomienda explícitamente este enfoque habida cuenta de la complejidad de los procesos y de los diferentes intereses de los agentes.

Y desde la otra perspectiva, el empleo de la técnica del cuestionario nos ha permitido cumplir con uno de los objetivos planteados al inicio cual era el de recabar información de una muestra suficientemente amplia y representativa de uno de los colectivos implicados: el de los docentes. La convergencia alcanzada entre los resultados cuantitativos (analizados mediante diversas técnicas), y a su vez de éstos con los cualitativos, nos ha permitido ir corroborando las evidencias parciales obtenidas en cada fase dotando a las conclusiones finales de mayor validez y fiabilidad.

En definitiva, desde el punto de vista metodológico, pensamos que el diseño de la investigación, la estrategia analítica usada, y, sobre todo, el planteamiento basado en la complementariedad y la triangulación de datos, análisis y métodos, se ha revelado eficaz para obtener evidencias empíricas suficientes, distintas, contrastadas y de calidad que permiten dar soporte a las recomendaciones y propuestas de mejora formuladas.

## Referencias bibliográficas

- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones *Enfermera*, XVIII(1), 37-57.
- Bangel, N.J.; Enersen, D.; Capobianco, B. and Moon, S.M. (2006): Professional Development of Preservice Teachers: Teaching in the Super Saturday Program. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 29, No. 3, pp. 339-361.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biencinto, M.C. (2007). La formación permanente del profesorado: situación actual y prospectiva. *Revista Innovación y Formación* 2 (otoño), 4-5.



- Brown, M.J. (1992). Issues in Educational Reform: How Triangulating Qualitative and Quantitative Evaluation Methods Can Enhance Understanding. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Evaluation Association* (Seattle, WA, Nov.). Recuperado de la bases de datos ERIC en Julio de 2008.
- Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81-105.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Constas, M.A. (1992). Qualitative analysis as a public event: The documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal*. 29 (2), 253-266.
- Darling-Hammond, Linda, and Youngs, Peter (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us?. *Educational Researcher*, Dec 2002; vol. 31: pp. 13-25.
- Darling-Hammond, Linda. (2002). Research and rhetoric on teacher certification: A response to "Teacher Certification Reconsidered," *Education Policy Analysis Archives*, 10(36). Retrieved on July, 2008 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>.
- Denzin, N. K. (1970a). *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine Publishing.
- Denzin, N. K. (1970b). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Gage, N.L. (1992). Investigación sobre métodos de enseñanza. En M.L. Sevillano y F. Martín Molero (Coord.). *Estrategias metodológicas en la formación del profesorado*. Madrid: UNED.
- Gaviria, J.L. (1989). *Proyecto docente*, presentado en el concurso ordinario para la plaza de Profesor Titular del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (Pedagogía Experimental). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En A. Pérez y J. Gimeno (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Janesick, V. (1994). The dance cualitative research design. In N. K. y. L. Denzin, Y.S. (Ed.), *Handbook of mixed methods research*. (pp. 209-219). London: Sage Publication.
- Jeynes, W. H. (2002). The Challenge of Controlling for SES in Social Science and Education Research. *Educational Psychology Review*, 14(2), 205-221.
- Lai, M.K. and Young, D. B. (2000): Comprehensive Standards-Based Data Collection: Essential Valid Assessment of Program Impact. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orlenas, LA, April 2000). Retrieved on July 2008 from the ERIC database.
- Lizasoain, L.; Joaristi, L.; Lukas, J.F. y Santiago, K. (2007): Efectos Contextuales del Nivel Socioeconómico sobre el Rendimiento Académico en la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma Vasca (España). Estudio Diferencial del Nivel Socioeconómico Familiar y el del Centro. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 15, Nº 8. Abril 2007. ISSN 1068-2341. Recuperado en julio de 2008 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n8>.
- Marshall, C. (1985). Appropriate criteria trustworthiness and goodness for qualitative research on education organization. *Quality and Quantity* 19, 353-373.
- Mathison, S. (1988). Why triangulate? *Educational Researcher* 17 (2), 13-17.
- McDermott, P. y Rothemberg, J. (2000). The Characteristics of Effective Teachers in High Poverty Schools. Triangulating our data. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 24-28, 2000). Recuperado de la base de datos ERIC en Julio de 2008.

- Romero Morante, J. y Luis Gómez, A. (2007). ¿Sirven las políticas y prácticas de formación del profesorado para mejorar la educación? Una respuesta desde el análisis de la construcción social de la docencia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(19). Recuperado en julio de 2008 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v15n19>.
- Rodríguez, C., Pozo, T., & Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Tribuna Debate*, 31.
- Rossmann, G.B. y Wilson, B.L. (1991): Numbers and Words Revisited: being "shamelessly eclectic". Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 1991). Retrieved on July 2008 from the ERIC database.
- Ruiz-Primo, M.A.; Shavelson, R. J. y Baxter, G.P. (1993): An Approach to Formative Evaluation for Teacher Enhancement Programs. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Atlanta, GA, April 1993). Retrieved on July 2008 from the ERIC database.
- Schibeci, R.A. y Grundy, S. (1987). Local theories. *Journal of Educational Research* 81 (2), 91-96.

#### **Datos biográficos de los autores:**

**Coral González** es Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Su labor investigadora se centra en el estudio del bajo rendimiento académico, en la medición en educación y en la evaluación de sistemas educativos. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación y Centro de formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid.

**María Castro** es Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Su labor investigadora se centra en modelos multinivel multivariados para el análisis de evaluaciones de sistemas educativos, con especial énfasis en modelos de cambio y crecimiento. Profesora Titular de la Facultad de Formación y Centro de formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid

**Luis Lizasoain** es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Su labor investigadora se centra en la evaluación de programas y sistemas educativos, en la aplicación de los modelos multinivel a la investigación educativa y en la recuperación de la información en bases de datos, informática y lingüística documental. Profesor Titular de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Coral González, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Facultad de Educación y Centro de Formación del Profesorado, Universidad Complutense de Madrid, Avda. Recto Royo Villanova, s/n, Madrid, Spain. Tfno: +34 91 394 61 49. E-mail: [cgbarbera@edu.ucm.es](mailto:cgbarbera@edu.ucm.es)

**Archivos Analíticos de Políticas Educativas** <http://epaa.asu.edu>

**Editor**

**Gustavo E. Fischman** Arizona State University

**Hugo Aboites**

UAM-Xochimilco, México

**Claudio Almonacid Avila**

UMCE, Chile

**Alejandra Birgin**

FLACSO-UBA, Argentina

**Mariano Fernández Enguita**

Universidad de Salamanca. España

**Roberto Leher**

UFRJ, Brasil

**Pia Lindquist Wong**

CSUS, USA

**Alma Maldonado**

University of Arizona, USA

**Imanol Ordorika**

IIE-UNAM, México

**Miguel A. Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Romualdo Portella de Oliveira**

Universidade de São Paulo, Brasil

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**José Gimeno Sacristán**

Universidad de Valencia, España

**Susan Street**

CIESAS Occidente, México

**Daniel Suárez**

LPP-UBA, Argentina

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad de la Coruña, España

**Armando Alcántara Santuario**

CESU, México

**Dalila Andrade de Oliveira**

UFMG, Brasil

**Sigfredo Chiroque**

IPP, Perú

**Gaudêncio Frigotto**

UERJ, Brasil

**Nilma Lino Gomes**

UFMG, Brasil

**María Loreto Egaña**

PIIE, Chile

**José Felipe Martínez Fernández**

UCLA, USA

**Vanilda Paiva**

UERJ, Brasil

**Mónica Pini**

UNSAM, Argentina

**Paula Razquin**

UNESCO, Francia

**Diana Rhoten**

SSRC, USA

**Daniel Schugurensky**

UT-OISE Canadá

**Nelly P. Stromquist**

U-Maryland, USA

**Antonio Teodoro**

Universidade Lusófona, Lisboa

**Lílian do Valle**

UERJ, Brasil

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**Editor: Sherman Dorn, University of South Florida**

Production Assistant: Chris Murrell, Arizona State University

General questions about appropriateness of topics or particular articles may be addressed to the Editor, Sherman Dorn, [epaa-editor@shermamdorn.com](mailto:epaa-editor@shermamdorn.com).

**Editorial Board**

<b>Noga Admon</b>	<b>Jessica Allen</b>
<b>Cheryl Aman</b>	<b>Michael W. Apple</b>
<b>David C. Berliner</b>	<b>Damian Betebenner</b>
<b>Robert Bickel</b>	<b>Robert Bifulco</b>
<b>Anne Black</b>	<b>Henry Braun</b>
<b>Nick Burbules</b>	<b>Marisa Cannata</b>
<b>Casey Cobb</b>	<b>Arnold Danzig</b>
<b>Linda Darling-Hammond</b>	<b>Chad d'Entremont</b>
<b>John Diamond</b>	<b>Amy Garrett Dikkers</b>
<b>Tara Donohue</b>	<b>Gunapala Edirisooriya</b>
<b>Camille Farrington</b>	<b>Gustavo Fischman</b>
<b>Chris Frey</b>	<b>Richard Garlikov</b>
<b>Misty Ginicola</b>	<b>Gene V Glass</b>
<b>Harvey Goldstein</b>	<b>Jake Gross</b>
<b>Hee Kyung Hong</b>	<b>Aimee Howley</b>
<b>Craig B. Howley</b>	<b>William Hunter</b>
<b>Jaekyung Lee</b>	<b>Benjamin Levin</b>
<b>Jennifer Lloyd</b>	<b>Sarah Lubienski</b>
<b>Les McLean</b>	<b>Roslyn Arlin Mickelson</b>
<b>Heinrich Mintrop</b>	<b>Shereeza Mohammed</b>
<b>Michele Moses</b>	<b>Sharon L. Nichols</b>
<b>Sean Reardon</b>	<b>A.G. Rud</b>
<b>Ben Superfine</b>	<b>Cally Waite</b>
<b>John Weathers</b>	<b>Kevin Welner</b>
<b>Ed Wiley</b>	<b>Terrence G. Wiley</b>
<b>Kyo Yamashiro</b>	<b>Stuart Yeh</b>

**EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES** <http://epaa.asu.edu>

**New Scholar Board  
English Language Articles  
2007–2009**

<b>Wendy Chi</b>	<b>Corinna Crane</b>
<b>Jenny DeMonte</b>	<b>Craig Esposito</b>
<b>Timothy Ford</b>	<b>Samara Foster</b>
<b>Melissa L. Freeman</b>	<b>Kimberly Howard</b>
<b>Nils Kauffman</b>	<b>Felicia Sanders</b>
<b>Kenzo Sung</b>	<b>Tina Trujillo</b>
<b>Larisa Warhol</b>	

## ANEXO I.- GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS Y GRUPOS DE DISCUSIÓN

### INFORMANTES GRUPO I (Administración)

1. Valoración global de los planes de formación:
  - a. Percepción de su utilidad
  - b. Percepción de su necesidad
2. Fortalezas y debilidades
3. ¿Es necesaria una oferta diferenciada?
  - a. ¿Cuáles son los criterios de diferenciación?
  - b. ¿Cuáles consideran que son las áreas o campos prioritarios de atención, con mayor necesidad de formación?
  - c. Perfil del docente que asiste a los cursos
  - d. ¿Hasta que punto el sistema es flexible/sensible para detectar cambios, nuevas necesidades?
    - i. Si si, ¿por qué?
    - ii. Si no, ¿por qué? + propuestas de mejora
  - e. La modalidad de cursos y seminarios es la más ofrecida y demandada, ¿por qué esa distribución tan desigual entre los tipos de acciones formativas?
4. Valoración de la organización de la formación
5. Valoración de la acción de los CAP's
6. Valoración de la estructura: cursos, talleres, seminarios, jornadas
7. Valoración del sistema de incentivos (sexenios)
8. Valoración de la dotación económica/ recursos para la formación
9. Mecanismos de decisión:
  - a. Qué se da
  - b. Dónde
  - c. Quién lo imparte
  - d. A quién (destinatarios) y posible selección
10. Mecanismos de control y evaluación de la formación
11. Propuestas globales de mejora
12. Alguna otra cuestión que no haya sido planteada

### INFORMANTES GRUPO II (Docentes)

A las cuestiones del grupo I, se añaden:

1. Valoración de la oferta diferenciada centrada en su nivel

2. Mecanismos de decisión:
  - a. Percepción del ajuste de la oferta
  - b. Motivación para acudir a la formación
  - c. ¿Son las solicitudes (inscripciones) de formación atendidas o rechazadas?
  - d. Permeabilidad y atención a las propuestas que realizan los centros y/o los profesores
  
3. Evaluación del impacto: ¿hasta qué punto la formación que han recibido tiene repercusión favorable en su quehacer y en su centro?
  
4. Valoración de los CAP's
  - a. Profesorado
  - b. Contenido/metodología de los cursos

## ANEXO II.- EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO NO UNIVERSITARIO DE LA CAM CUESTIONARIO

**Para cada pregunta, marca el código apropiado en la hoja de respuestas. No escribas nada en este cuadernillo.**

1. Señala el grupo de edad al que perteneces:

1	Menos de 30 años
2	Entre 30 y 40
3	Entre 41 y 50
4	Entre 51 y 60
5	Más de 60

2. Género:

1	Hombre
2	Mujer

3. Marca los años de experiencia como docente (independientemente de tu situación administrativa o laboral):

1	5 ó menos
2	De 6 a 10
3	De 11 a 20
4	De 21 a 30
5	Más de 30

4. Años de antigüedad en el centro en el que actualmente trabajas:

1	5 ó menos
2	De 6 a 10
3	De 11 a 20
4	De 21 a 30
5	Más de 30

5. Marca *todos* los niveles en los que actualmente impartes docencia (puedes marcar más de una opción):

1	Educación Infantil
2	Educación Primaria
3	Educación Secundaria Obligatoria
4	Bachillerato
5	Formación Profesional



6. Marca *todas* las titulaciones que posees (puedes marcar más de una opción):

1	Diplomatura en Magisterio
2	Otras Diplomaturas o Ingenierías Técnicas
3	Licenciatura o Ingeniería en materias curriculares (Matemáticas, Geografía e Hª, Literatura, Químicas, etc.)
4	Licenciatura en disciplinas psicoeducativas (Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología, etc.)

7. En esta cuestión queremos que valores el grado de ajuste entre tu formación inicial y los contenidos de las materias que impartes. Según tu opinión, en tu práctica docente cotidiana, este ajuste lo valoras como:

1	Ajuste pésimo. <i>(Por ejemplo, mi licenciatura es en físicas e imparto literatura e inglés)</i>
2	Ajuste insatisfactorio, dificultoso. <i>(Por ejemplo, mi licenciatura es en químicas y <b>habitualmente</b> imparto además otras asignaturas como biología, o mi licenciatura es en historia y habitualmente imparto además lengua y literatura).</i>
3	Ajuste satisfactorio, sin problemas. <i>(Por ejemplo, mi licenciatura es en químicas y <b>algunas veces o algún curso</b> he impartido además otras asignaturas como biología, o mi licenciatura es en historia y he impartido además lengua y literatura).</i>
4	Ajuste óptimo. <i>(Por ejemplo, mi licenciatura es en matemáticas e imparto sólo o muy mayoritariamente matemáticas).</i>

8. Desde el punto de vista administrativo o laboral, tu puesto de trabajo o plaza es:

1	Temporal, provisional, parcial, interinidad, o inestable
2	Definitiva o estable

9. Además de tu práctica docente habitual, marca *todas* las opciones que correspondan en caso de que desempeñes algún otro cargo o función adicional (puedes marcar más de una opción):

1	Tutor/a
2	Responsable o coordinador/a de formación o ciclo
3	Miembro del equipo directivo del centro
4	Jefe/a de Departamento
5	Orientador/a miembro del equipo de orientación

10. Indica la titularidad del Centro en el que trabajas en la actualidad.

1	Público
2	Concertado
3	Privado

11. Indica, por término medio, el número de grupos por curso que hay en el centro en el que trabajas en la actualidad.

1	Un grupo
2	Dos grupos
3	Tres grupos
4	Más de tres grupos

12. Indica la zona de la Comunidad Autónoma de Madrid en la que se encuentra el Centro

1	Capital
2	Norte
3	Sur
4	Este
5	Oeste

13. ¿Consideras que el claustro del Centro en el que trabajas es estable?

1	Sí
2	No

14. Indica, en términos generales, el nivel de edad y experiencia media del claustro del Centro:

1	Mayoritariamente joven y con poca experiencia
2	De edad y experiencia medias
3	Mayoritariamente con muchos años de experiencia

15. ¿En el curso actual, se está desarrollando en tu centro alguna acción formativa solicitada por el propio centro?

1	Sí
2	No

16. Valora de 0 a 10 el nivel de implicación en procesos de formación permanente del conjunto del profesorado de tu centro.

Valoración global										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nada interesado ----->										Muy interesado
Nada implicado ----->										Muy implicado

17. En el último sexenio que tienes concedido, señala las horas de formación que has cursado.

1	Hasta 110
2	111-130
3	131-150
4	Más de 150

18. Indica el número de horas de formación continua cursadas en el curso académico 2005-2006.

Decenas	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Unidades	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Basándote en las tres últimas actividades formativas que has cursado, señala para cada una de ellas la temática general, el lugar en el que se desarrolló y tu valoración global en los tres casos. Por favor, marca en la hoja de respuestas los códigos apropiados según las tablas adjuntas para las cuestiones de la 19 a la 27.

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

Tabla 2. Lugar donde se desarrolló
1. En mi propio centro
2. En el CAP o CRIF
3. En la universidad
4. Otros

Valoración global										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Más negativa -----> Más positiva										
Más desfavorable -----> Más favorable										

*Última* actividad cursada:

19. Temática (de 1 a 11)
20. Lugar (de 1 a 4)
21. Valoración global (de 0 a 10)

*Penúltima* actividad cursada:

22. Temática (de 1 a 11)
23. Lugar (de 1 a 4)
24. Valoración global (de 0 a 10)

*Antepenúltima* actividad cursada:

25. Temática (de 1 a 11)
26. Lugar (de 1 a 4)
27. Valoración global (de 0 a 10)

Valora de 0 a 10 los siguientes aspectos relacionados con la formación permanente organizada por la Consejería de Educación de la CAM (responde sólo lo que te resulte más cercano o conocido, no es necesario responder a todo).

28. Utilidad
29. Flexibilidad de la oferta
30. Adaptación a las necesidades del profesorado
31. Contenidos
32. Metodología de impartición
33. Ponente-profesor
34. Organización (horas, lugar, entorno)
35. Difusión y publicidad
36. Recursos empleados
37. Materiales empleados

Valoración										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Más negativa -----> Más positiva										
Más desfavorable -----> Más favorable										

38. Por todo lo anterior, tu valoración *global, general* del conjunto de acciones de formación permanente que la Consejería de Educación de la CAM ofrece al profesorado es:

Valoración global										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Muy negativa ----->										Muy positiva
Muy desfavorable ----->										Muy favorable

Con la misma escala de 0 a 10, valora ahora el impacto que, en tu opinión, los planes de formación tienen en:

39. Tu práctica docente

40. Tu centro

Valoración del impacto										
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Nulo, muy poco impacto ----->										Mucho impacto
Muy negativo ----->										Muy positivo

A continuación, valora –como siempre de 0 a 10- la labor desempeñada por los CAPs en los siguientes aspectos:

41. Sensibilidad con respecto a las demandas formuladas por los profesores o centros.

42. Organización.

43. Trabajo de los asesores.

44. Relación (implicación, disponibilidad) del CAP con el centro.

45. Valoración global.

46. En tu opinión, el sistema de incentivos a través de sexenios es:

1	Incorrecto, inadecuado
2	Correcto, adecuado

47. En la gran mayoría de los cursos, la evaluación de los asistentes se lleva a cabo mediante el control de la asistencia y, en su caso, mediante la presentación de memorias finales. Esto te parece:

1	Insuficiente, los mecanismos de control y evaluación deberían ser más rigurosos
2	Adecuado
3	Excesivo, no debería existir ningún sistema de control y evaluación

De los 11 grandes campos en que hemos agrupado los campos temáticos de la formación continua (ver Tabla 1), **selecciona los tres que en este momento consideras más útiles o necesarios...**

48. Para ti

Campo temático 1°	Código del 1 al 11
Campo temático 2°	Código del 1 al 11
Campo temático 3°	Código del 1 al 11

49. Para el profesorado de tu *centro*

Campo temático 1°	Código del 1 al 11
Campo temático 2°	Código del 1 al 11
Campo temático 3°	Código del 1 al 11

50. Para el conjunto del profesorado de tu *nivel*

Campo temático 1°	Código del 1 al 11
Campo temático 2°	Código del 1 al 11
Campo temático 3°	Código del 1 al 11

51. Señala la *modalidad* de formación que consideras más adecuada para el desarrollo de las actividades de formación permanente.

Modalidad
1.- Curso
2.- Grupos de trabajo
3.- Seminario
4.- Jornadas
5.- Actividades institucionales
6.- Indiferente

52. Señala el *lugar* que consideras más adecuado para llevar a cabo las actividades de formación permanente.

Lugar
1. En mi propio centro
2. En el CAP o CRIF
3. En la universidad
4. Semi-presencial o por Internet
5. Otros
6. Me es indiferente

53. Señala el *horario* que consideras más adecuado para llevar a cabo las actividades de formación permanente.

Horario
1. En mi horario laboral
2. Al finalizar la jornada laboral
3. Me es indiferente

Estas dos últimas cuestiones son abiertas, si lo estimas oportuno responde a ellas *escribiendo tus respuestas en el lugar reservado* al efecto en la hoja de respuestas.

54. Escribe, hasta un máximo de tres, el título de las acciones formativas que te gustaría cursar:

1	
2	
3	

55. Escribe las propuestas de mejora que introducirías en el sistema de formación permanente del profesorado (qué añadirías, que quitarías, qué cambiarías) y/o cualquier otra cuestión que consideres conveniente y que no haya sido recogida en este cuestionario.

--

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**