



Evaluación de la formación permanente del profesorado: enfoque de resultados

Evaluation of permanent teacher training: Approach of results

José Domínguez*, Jesús Calvo**, Elia Vázquez***

*Universidad de Vigo, **Centro Autonómico de Formación e Innovación, ***Centro de Formación y Recursos

Resumen

La evolución del sistema educativo ha provocado cambios significativos en la formación permanente del profesorado, por tanto, es necesario un diagnóstico de necesidades utilizando instrumentos y metodologías que informen de las demandas formativas profesionales. En este sentido, el objetivo principal del estudio se centra en aportar luz sobre las percepciones y expectativas del profesorado acerca de la formación permanente en la Comunidad Autónoma de Galicia. Para ello, se utilizó una metodología evaluativa centrada en el contexto, entrada, proceso y producto (diseño CIPP). Los resultados confirman que la evolución de la formación se viene incrementando en su oferta pero disminuyendo su eficacia. Además, se ha comprobado la necesidad de reestructurar la formación permanente, apostando por un modelo más global, con cobertura en todas las necesidades formativas del profesorado. El gran reto de la formación permanente del profesorado es la transferibilidad de la misma al contexto del aula, una cuestión sencilla pero muy difícil de evaluar. Mejorar la calidad educativa depende directamente de la eficiencia y excelencia en la formación docente, la cual debería someterse a un proceso de revisión y actualización permanente.

Palabras clave: formación del profesorado, evaluación, eficacia, calidad.

Abstract

The evolution of the education system has led to significant changes in teacher training, therefore, a needs assessment using tools and methodologies to inform professional training demands necessary. In this sense, the main objective of the study focuses on shed light on the perceptions and expectations of teachers about lifelong learning. For this purpose, was used an evaluative methodology focused on the context, input, process and product (design CIPP). The results confirm that the evolution of the training has been increasing in its bid but decreasing its effectiveness. In addition, it's founded the need to restructure the permanent formation, opting for a more global model, with coverage in all the training needs of teachers. The great challenge of teacher training is to achieve an improvement in classroom practice, but simply a matter very difficult to assess. Improve the quality of education depends directly on the efficiency and excellence in teacher training, which should undergo a continuous process of review and permanent recycled.

Keywords: teacher training, evaluation, efficiency, quality.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) se inicia con la declaración de La Sorbona de 1998 (MECyD, 2003),

consolidándose y ampliándose con la declaración de Bolonia de 1999 en la que se insta a los estados miembros de la Unión Europea, para garantizar la calidad de la

educación superior, a promover oportunidades de trabajo, competitividad internacional e impulsar la cooperación europea. En el comunicado de Praga del 2001 se introducen líneas adicionales referentes a la mejora de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, aspectos que se deben fomentar mediante la participación activa de las universidades y de las instituciones de educación superior en el proceso de convergencia. Con todo ello, el Parlamento Europeo en su informe de 24 de mayo de 2002, expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común destacando su importancia y demandando el apoyo a los diferentes países e instituciones.

Las necesidades formativas del profesorado constituyen una temática de interés persistente y un marco estratégico de apoyo a los continuos cambios organizativos y curriculares producidos en los distintos niveles educativos (Azcarate y Cuesta, 2012; Imbernón, 2011). La mejora de la enseñanza y la promoción del aprendizaje en los centros educativos, involucra activamente la formación permanente del profesorado, que debe convertirse en la correa de transmisión en la búsqueda de calidad y excelencia en el sistema educativo. Así pues, uno de los pilares fundamentales de la educación se sustenta en la capacidad que tienen las instituciones formativas para dar respuesta a las necesidades socioeducativas de disponer de profesorado altamente cualificado que se integre y comprometa con la promoción de la enseñanza.

Actualmente, nadie pone en duda que la única manera de alcanzar cotas aceptables de calidad educativa acarrea la imperiosa necesidad de impulsar la formación del profesorado (Montero, 2007; Tello, 2009; Vázquez y Ortega, 2011). Dicha formación, debe entenderse como un proceso continuo que se inicia “con la elección de una disciplina concreta (formación inicial en un oficio o en una profesión) y cuyo dominio (conocimientos, habilidades, competencias) se va perfeccionando paulatinamente (formación continua o permanente)” (Imbernón, 2000, p. 40). Asimismo, Vaillant (2009) define la formación permanente como el conjunto de actividades formativas que el docente realiza tras su práctica inicial con el objeto de mejorar sus conocimientos, competencias y actividades profesionales.

Es interesante destacar que los constantes cambios educativos justifican la necesidad de reciclaje continuo del profesorado (García y Castro, 2012), no como una opción a elegir, sino una obligación moral en una profesión comprometida con el conocimiento (Marcelo, 2002). El apremio en la actualización contrastada de la formación, amparada en la constante evolución de las aulas, guía nuestra reflexión a la eficacia de la formación permanente como principal herramienta en el desarrollo profesional. De hecho, para que el docente se convierta en un experto capaz de transformar los centros educativos, deberá promoverse una transformación profunda de los planes de formación del profesorado, de forma que en su primera etapa

(formación inicial) adquiera la profesionalidad, actualizando conocimientos, actitudes y habilidades para adaptarlos a los cambios y avances de la sociedad, y en su segunda etapa (formación permanente) sea capaz de encontrar soluciones a las situaciones problemáticas que se presenten en su práctica diaria.

No obstante, aunque la formación permanente “constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado” (LOMCE, 2013: art. 102.1), sigue siendo difícil alinear las necesidades del profesorado con los objetivos marcados en los centros de formación, provocando desajustes entre las demandas de los docentes (individuales y de centro) y las ofertas formativas (García, 2003). Ello, ha motivado la necesidad de realizar alteraciones acentuadas y a proponer mejoras dirigidas a dar respuesta a necesidades y problemas del profesorado en su práctica diaria, persiguiendo el desarrollo personal, profesional y social del docente que atienda a los aprendizajes básicos de conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir (Benarroch, 2011; Esteve, 2009; González, 2010; Suau, 2007).

En este contexto, la Comunidad Autónoma de Galicia siempre ha tenido un enfoque más individualista que colaborativo en la formación permanente del profesorado, según el cual se desarrollan competencias profesionales independientemente del entorno en el que se ponen en acción, y sin generar una cultura colaborativa en los centros escolares. Prima un encuadre más de experto y técnico que crítico, en el que el profesorado se vio abocado a aplicar soluciones elaboradas por otros, en lugar de problematizar sobre su práctica y buscar soluciones en su propia comunidad educativa, concebida como una verdadera comunidad de aprendizaje (Leiva, 2008).

La creación de centros del profesorado en Galicia (CEP) estuvo supeditada al Decreto 198/1986 en el que se expone como premisa fundamental una formación permanente del profesorado vinculada en todo momento a su labor diaria, a una continua actualización de campos vitales como la aplicación de nuevos recursos didácticos y tecnológicos, a la atención individualizada del alumnado con dificultades de aprendizaje o de comportamiento, y sobre todo, a la divulgación y experimentación científica de carácter educativo. A continuación, mediante la Orden del 28 de enero de 1985, se crean los centros de recursos (CERE) con la doble finalidad de proporcionar recursos didácticos al profesorado y asesorar para su utilización, sirviendo como punto de encuentro donde producir e intercambiar materiales y experiencias didácticas. Pocos años después el Decreto 42/1989 crea los centros de formación continuada del profesorado (CEFOCOP), para dar respuesta a los cambios que se producían en la sociedad, sino también a las demandas y necesidades futuras.

Sin embargo, no será hasta los años 90, cuando a través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) se introducen cambios en el modelo de enseñanza-aprendizaje, que demandan un nuevo perfil del

profesorado basado en el fomento del trabajo en equipo y con capacidad para ayudar al alumnado a aprender por sí mismo. Así, el Decreto 245/1999 cambia la denominación de los centros de formación que pasan a llamarse Centros de Formación y Recursos (CEFORE), adaptando la realidad cambiante a la formación continua del profesorado, sin olvidar la innovación y la investigación educativa. No obstante, mediante el Decreto 99/2006 pasan a denominarse Centros de Formación y Recursos (CFR), encargados de establecer una formación continua sensible a las necesidades del profesorado, a las demandas sociales y a las recomendaciones de los organismos internacionales, abierta a la colaboración con instituciones académicas y otras de reconocido prestigio y valor en el ámbito educativo, inserta en el entorno socio-cultural y lingüístico y sujeta a los procesos evaluativos que garanticen su calidad y favorezcan su mejora continua.

Hoy en día, la formación permanente del profesorado en Galicia se rige por el Decreto 74/2011, siendo concebida como un amplio sistema de apoyo a los docentes, que parte de sus necesidades y del contexto de la realidad sociocultural y lingüística pero en coherencia con las sugerencias de los organismos internacionales. La gran novedad de este Decreto es la creación del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI) dependiente del Servicio de Formación del Profesorado, supeditado, a su vez, a la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa. Este centro (CAFI), no sustituye a los ya existentes Centros de Formación y Recursos, que siguen dependiendo funcionalmente de la Dirección General, y orgánicamente de la Jefatura Territorial de la Consellería de Educación. En consecuencia, desde la Comunidad Autónoma gallega se considera que la formación permanente debe incorporarse a cualquier profesional de la educación, para proporcionarle herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarias que requiere el enfrentarse a las escuelas del presente y del futuro. Para ello, la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria modifica sustancialmente su organización, planificación, desarrollo y evaluación, destacando como novedades:

- La sustitución del Plan Marco trienal por un Plan Estratégico de cuatro años de duración que tendrá en cuenta las prioridades y directrices elaboradas por la dirección general, las necesidades de formación detectadas por los órganos competentes en la formación permanente y las propuestas realizadas por el profesorado.
- La creación del Centro Autonómico de Formación e Innovación (CAFI), como el órgano encargado de analizar las necesidades de formación y diseñar los planes anuales de formación del profesorado.
- La evaluación como un proceso sistemático y formativo, que combinará procedimientos de evaluación interna (llevada a cabo por el Centro Autonómico de Formación e Innovación) y externa

(promovida por la Dirección General competente en la formación permanente del profesorado y con la participación del Servicio de Inspección Educativa).

- La incorporación de todos los organismos implicados en la gestión de la formación a la certificación conjunta en calidad por la Organización Internacional de Normalización (ISO).
- La regulación de la figura del coordinador en los centros colaboradores como elementos clave para facilitar el acceso del profesorado a su formación.
- Diseño e implementación (curso 2012-13) de nuevos Planes de Formación Permanente del Profesorado (PFPP) a desarrollar en los propios centros educativos. La pretensión es fomentar que los centros desarrollen planes específicos de formación permanente, que respondan a sus necesidades, tomando como punto de partida una evaluación de su situación con el objetivo final de aplicar en el aula la formación recibida.

En este nuevo panorama socioeducativo se requiere un mayor esfuerzo por mejorar la formación permanente del profesorado, tratando de responder a las demandas derivadas de la práctica profesional cotidiana, y ayudando al profesorado a formarse a través de su propia práctica docente, del análisis crítico realizado sobre ella, y sobre todo, que llegue a responsabilizarse de sus acciones (Valbuena, 2007). De hecho, el reconocer la formación del profesorado como un factor indispensable para asegurar unos altos niveles de calidad en la enseñanza y unos resultados educativos positivos (Imbernón, 2006; Menter et al., 2010; Zabalza, 2006), lleva a fijar el objetivo de este estudio encaminado a recabar información sobre cómo se está desarrollando la formación permanente del profesorado en Galicia y determinar si está cumpliendo su propósito.

Método

Participantes

La población objeto de estudio se corresponde con el profesorado que voluntariamente, ha acudido a los cursos organizados por los Centros de Formación y Recursos. Así pues, se han utilizado los registros estadísticos existentes en la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria desde la implantación definitiva en el curso 2006/07 de la aplicación informática específica en formación del profesorado. El presente estudio incluye todas las actividades de formación realizadas por el profesorado gallego, de centros públicos y concertados, de niveles no universitarios desde primaria hasta el bachillerato incluyendo la formación profesional.

Instrumentos

Para hacer acopio de los datos, se ha procedido a la realización de una recolección enfocada de los mismos en la propia fuente (www.edu.xunta.es/fprofe), apoyada por

un cuestionario que recogía aspectos relacionados con la satisfacción profesional del docente, con la única intención de dar al profesorado la oportunidad de expresarse (no se ha considerado la necesidad de su validación). Los aspectos que se incluyen son una recopilación de datos relacionados con: el asesoramiento prestado (tres ítems), coordinación de la actividad (dos ítems), logro de objetivos (cinco ítems), participación personal (tres ítems), y la valoración del relator (cinco ítems). Así, este cuestionario consta de 18 ítems que se contestan usando una escala Likert de cinco puntos con opciones de respuesta que van desde nada (valor 1) a mucho (valor 5).

Procedimiento

El estudio se lleva a cabo a través de una investigación evaluativa, entendida como una estrategia de comprensión, valoración, descubrimiento y construcción de nuevos conocimientos. Se hizo una recopilación de datos estadísticos provenientes de fuentes oficiales (datos secundarios) derivados de unidades de análisis individuales (Krysik, 2005). Los investigadores no generaron los datos, pero tienen acceso directo a ellos (registros) y, por lo tanto, los pueden reunir y analizar. Así pues, se rastrearon los datos sobre la formación permanente del profesorado, previa autorización formal, durante cuatro cursos académicos. En el proceso, para aumentar el rigor científico de la investigación (Hernández y Mendoza, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2010), se tuvo en cuenta:

- Dependencia: se lleva a cabo un chequeo cruzado del mismo material por parte de varios miembros (director y asesores) del Centro de Formación y Recursos, llegando a un 86% de acuerdo en las unidades, categorías y temas producidos.
- Credibilidad: estancia prolongada del investigador en el centro de formación (dos años), introduciendo una evaluación externa (profesor doctor de la Universidad de Vigo).
- Transferencia: contribuye a una nueva visión en la formación del profesorado (aplicable a otras Comunidades Autónomas) y establece pautas para futuros estudios en este campo.
- Confirmabilidad: Rastreo de los datos en su fuente original (www.edu.xunta.es/fprofe) y explicación lógica utilizada para su interpretación.

Resultados

Contextualización: perfil docente

En un primer momento, para realizar los análisis pertinentes se tiene en cuenta el colectivo docente al cual pertenecen (educación infantil y primaria, educación secundaria, y formación profesional), el sexo, la edad y la antigüedad en el cuerpo. En segundo lugar, se establece una distinción entre el profesorado funcionario de carrera, interino o sustituto, por considerar que la situación laboral marca el interés formativo debido a factores como: mejores

destinos (concurso de traslados), méritos (acceso a equipos directivos, cátedras), o sobre todo, incremento económico (sexenios) (Tabla 1). Se observa una mayor presencia de mujeres (64.7%) que hombres (35.3%) en las actividades de formación, justificada por un colectivo docente de marcada presencia femenina. Atendiendo a las diferencias de edad dentro de cada colectivo, se constatan medias muy similares (entre 47 y 50 años). Indicar que las pequeñas diferencias pueden deberse a la formación inicial, de tres años para un docente de primaria (actualmente cuatro años por la implantación del grado) y de cinco años para secundaria (actualmente cuatro años y un año más para la realización del máster de secundaria). Además, mientras el profesorado de primaria completa la formación teórica con la práctica docente (Practicum), el profesorado de secundaria y formación profesional su formación teórica es muy especializada completándose (a partir de la Ley Orgánica de Educación, 2006), con el Máster para el profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, que sí incluye una fase práctica.

Tabla 1.
Colectivos docentes según sexo, edad, antigüedad y relación contractual

Colectivos	Sexo	Edad (años)	Antigüedad	F	I	S
Formación Profesional	H	49	18	718	116	24
Ed. Infantil y Primaria	M	47	16	535	126	49
Educación Secundaria	H	50	24	3097	111	202
	M	47	21	10992	454	762
	H	49	20	5389	354	297
	M	47	19	7344	443	634

Nota: F = Funcionarios, I = Interinos, S = Sustitutos

Asimismo, la distribución de los colectivos dentro de cada cuerpo muestra datos similares con mayores porcentajes en funcionarios de carrera (90.2% en infantil/primaria, 88% en secundaria, y 79% en formación profesional). Destacar aquí, la presencia de una mayor temporalidad en el colectivo de la formación profesional (21%). También se confirma una mayor presencia en las actividades formativas del profesorado de educación primaria (49.3%), seguido por el de secundaria (45.7%) y en último lugar el profesorado de formación profesional (5%). Reseñar que el colectivo de profesorado de formación profesional es menor y cuenta con un plan de formación permanente específico.

Distribución de la demanda: solicitudes, participantes y renuncias

Al analizar los datos obtenidos, se aprecia que la demanda de formación disminuye con la edad, haciéndose esta circunstancia mucho más patente en el colectivo de infantil y primaria (Tabla 2). La demanda de formación se sitúa en aproximadamente dos actividades por persona (entre los años 2007 y 2010). Llama la atención la

diferencia entre los colectivos de formación profesional y el resto, con tres actividades demandadas por el sexo femenino de formación profesional y las dos del sexo

masculino en primaria. En cuanto al sexo, en los tres colectivos la demanda es proporcionalmente superior entre las mujeres que entre los hombres.

Tabla 2.

Perfil de los demandantes de formación: solicitudes, participantes y renunciaciones

Colectivos	Sexo	Edad (años)	Antigüedad (años)	Solicitudes	Participantes	Solicitudes/ Participantes	Renunciaciones
Formación Profesional	H	49	18	1914	718	2.67	718
	M	47	16	1638	535	3.15	535
Ed. Infantil y Primaria	H	50	24	6188	3097	1.99	3097
	M	47	21	25366	10992	2.31	10992
Educación Secundaria	H	49	20	11685	5389	2.17	5389
	M	47	19	18882	7344	2.57	7344

Por otro lado, los datos confirman al colectivo de mujeres de formación profesional como el de mayor número de renunciaciones, pero también coincide con un mayor número de solicitudes presentadas.

Realidad de la formación: evaluación de actividades

Desde el plan de calidad se recoge la necesidad de definir ciertos indicadores para el seguimiento de la evolución del sistema formativo. Algunos de esos indicadores fueron enriquecidos por la información recogida del sistema informático en funcionamiento desde el curso 2006/07 utilizado en la gestión de todas las actividades de formación del profesorado hasta el curso 2009/10. Se trabajan los datos básicamente sobre tres indicadores principales: la valoración de los relatores por parte del profesorado que acude a los cursos de formación, el porcentaje de títulos expedidos en relación con las plazas ofertadas, y los costes económicos por certificado emitido.

En el primer caso, una vez rematada la actividad de formación, el relator es evaluado por los participantes en la misma mediante una encuesta (anexo I). Haciendo un análisis de aproximadamente cinco mil valoraciones de ponentes que han intervenido en las diferentes modalidades formativas, se obtiene que solamente doscientas cincuenta no superaron la puntuación media (3.2). De los mismos solamente treinta y tres repitieron una puntuación baja, y ninguno de ellos lo hizo en las dos últimas contrataciones. Además, se observa que alrededor de treinta relatores con nota media superior a 3.2, absorben un elevado número de contratos. Otro de los aspectos a tener en cuenta, es la comparación de las puntuaciones obtenidas en los apartados referentes a la actividad y los referentes al ponente, cuando este obtiene una puntuación sensiblemente superior a la actividad significa que la calidad de la ponencia fue buena, pero la actividad en sí misma no.

En segundo lugar, en la relación que existe entre la oferta y la demanda de la formación (Tabla 3), parece reflejar un patrón común entre los docentes con una mayor demanda que oferta, sobre todo en los docentes de menor antigüedad que se encuentran con serias dificultades para acceder a la formación (realizan numerosas inscripciones

durante el curso académico pero no son admitidos al primar como criterio de selección la mayor antigüedad).

Tabla 3.

Evolución de la oferta y la demanda en la formación permanente

Año	Total	Con plaza	Sin plaza	Plazas ofertadas	Certificados	%
2007	582	144 (25%)	438 (75%)	28212	19993	71
2008	681	106 (16%)	575 (84%)	31897	22735	71
2009	656	119 (18%)	537 (82%)	31518	20444	65
2010	951	487 (50%)	484 (50%)	29123	16719	57

Estos datos permiten concluir que existen un 25% de cursos (en el año 2010 hasta un 50%) donde el número de solicitudes no llegó a superar el número de plazas ofertadas. Además el número de solicitudes multiplica por cuatro el número de certificados emitidos, aunque existe un 25% de actividades en las que las solicitudes no cubren la oferta. Como consecuencia, la demanda se concentra en determinadas actividades mientras otras no llegan a cubrir las plazas que se ofertan. Sería imprescindible localizar las actividades que no cubren las plazas ofertadas y detectar las posibles causas.

Indicadores económicos

Uno de los principales focos de atención de la revisión evaluativa realizada, fue el análisis del coste económico que supone para la administración educativa cada certificado emitido. De los datos obtenidos (resultado de dividir el coste total en formación para cada año entre el número de certificados emitidos) muestran un incremento en el último año (2009/10), ya que el porcentaje de certificados emitidos respecto a las plazas ofertadas ha disminuido. Se puede observar en la Tabla 4 el presupuesto y gasto real para cada ejercicio económico.

En consecuencia, cada plaza no cubierta o abandonada en una actividad supone un altísimo coste para la

administración (entre 118 € y 130 €). No obstante, reseñar que la realización de determinados cursos para colectivos específicos (sobre todo en la formación profesional) puede disparar el coste. Otro de los gastos añadidos, es el coste del papel utilizado en la gestión de las actividades que supone un porcentaje próximo al 5% del total, lo que su eliminación puede suponer un gran ahorro.

Tabla 4.

Formación permanente del profesorado: presupuesto y gasto real

AÑO	PO	C	G (€)	CP (€)	CC (€)
2007	28212	19993	2542015	90.1	127.2
2008	31897	22735	2940080	92.2	129.3
2009	31518	20444	2415324	76.6	118.1
2010	29123	16719	2177828	74.8	130.3

Nota: PO = Plazas Ofertadas, C = Certificados, G = Gasto, CP = Coste Plaza, CC = Coste Certificado

Discusión y conclusiones

En plena crisis económica y social, la formación pasa por ser una de las claves para cualquier sector. Si se habla de educación, ese valor añadido se convierte casi en necesidad. Tal y como demostraron numerosas investigaciones y estudios (Domingo, 2011; Guerrero, 2010; Korthagen y Kessels, 2009; Revenga, 2010; Torres, 2006; Zeichner, 2010), fortalecer la formación permanente del profesorado resulta de un interés especialmente importante para cualquier cambio educativo. Un sistema de enseñanza que garantice la igualdad de oportunidades y la capacitación de todo su alumnado en competencias y conocimiento necesarios para su pleno desarrollo en la sociedad, necesita un profesorado cualificado y formado. En este sentido, la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria en Galicia, emprendió mediante el Decreto 74/2011 (DOG, 6 de mayo de 2011) un profundo cambio en sus estructuras de formación permanente, con el objetivo de lograr una mayor eficiencia y efectividad en el desarrollo del talento y las competencias del profesorado, pieza clave del sistema educativo.

El estudio realizado permitió revisar el perfil docente que acude a las actividades de formación, para contribuir a mejorar la calidad de la educación y poder atender las exigencias sociales y educativas del momento (Serrano, 2013). Además, se comprobó que la evolución de la formación permanente del profesorado en los últimos años se viene incrementando en su oferta pero disminuyendo en eficacia, entendiéndose esta como la cantidad de certificados expedidos en relación a las plazas ofertadas. Los datos muestran que la ofertase mantiene o incluso presenta un ligero aumento, mientras el número de certificados disminuye. Esto puede deberse a la concepción de la formación permanente como una necesidad prioritaria en la mejora de la práctica docente desde la Administración, pero no facilita su realización dentro del horario de permanencia

en el centro (García, 2005). Además, el superar la demanda en cuatro veces los certificados permite sostener que el problema no es de falta de oferta, sino de un mal reparto en la distribución de los cursos de formación. Uno de los posibles motivos puede ser la inclusión de numerosas actividades que se programan fuera del plan de formación anual, lo cual puede llevar a un desconocimiento de las mismas.

Por otro lado, destacar la alta valoración (media de cuatro puntos sobre cinco) realizada por el profesorado sobre los relatores encargados de impartir docencia en las actividades formativas. No obstante, se insiste en una desconexión entre las explicaciones recibidas por parte de los docentes en los cursos de formación, y su aplicabilidad en el aula. Otro de los aspectos de mejora en los centros de formación y recursos gallegos, es incrementar el número de encuestas (anexo 1) a cubrir al final de cada actividad de formación, debido a presentar un número de respuestas normalmente bajo. Finalmente, el estudio permite constatar a nivel económico, que se están desaprovechando muchas plazas en las actividades formativas, bien por no cubrirse o por renunciadas y abandonos del profesorado seleccionado (posiblemente debido a no suponer coste alguno para los participantes y tampoco ser sancionados por ausencia sin previa comunicación).

Ante esta realidad el profesorado que acude a los cursos de formación demanda una capacitación que dé respuestas a sus necesidades como profesionales de la educación. En consecuencia, las apreciaciones derivadas de esta investigación apuntan a la necesidad de tener en cuenta en los nuevos planes de formación permanente del profesorado: ajustes a las nuevas necesidades surgidas de la evolución de una sociedad cada vez más tecnológica y plurilingüe; mejoras en el proceso de evaluación para tener en cuenta no sólo la satisfacción del profesorado, sino también el impacto real en el aula; diseño de itinerarios formativos personales en base a las competencias profesionales docentes; mejoras en el diseño de contenidos de los cursos, tratando de responder a la demanda derivada de la práctica profesional diaria; y por último, incrementar la autonomía de cada centro y la participación en el diseño de planes de formación propios que respondan a sus necesidades (Bazán, Castellano, Galván y Cruz, 2010; Benavidez, 2010; Cochran-Smith, Zeichner y Fries, 2006; Yapu, 2010).

Intentar mejorar la formación permanente del profesorado, no consiste solamente en ampliar o renovar los contenidos curriculares que tienen los docentes, sino que se deben desarrollar prácticas y contenidos innovadores, que favorezcan actitudes positivas, motivaciones e intereses reales por su trabajo (Bejar, Meijer y Verloop, 2004). Por último, señalar que la adaptación del profesorado a las necesidades formativas surgidas por los incesantes cambios socioeducativos, es percibida como una exigencia profesional inherente a la condición docente. Así pues, son muchos y variados los

motivos que llevan al profesorado a acudir a la formación permanente, por un lado la necesidad sentida y expresada de los méritos académicos (concursos de traslados, sexenios...), y por otro, el apremio de dar respuesta a las necesidades que le surgen de su acción educativa en el aula. Indicar que los resultados del estudio deben tomarse con cautela debido a limitaciones como el contexto de realización, diseño, e instrumentos utilizados. No obstante, a pesar de estas restricciones, se considera que la información aportada puede contribuir al desarrollo de análisis más complejos en investigaciones sobre la formación permanente del profesorado.

Referencias

- Azcárate, C., y Cuesta, J. (2012). Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de Secundaria. *Revista de Educación*, 357, 327-350. <http://dx.doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-357-063>.
- Bazán, A., Castellano, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de Educación Básica de Cursos de Formación Continua. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(8), 232-255.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del máster en profesorado de educación secundaria durante su primer año de Implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40. <http://dx.doi.org/10498/10203>
- Benavidez, V. (2010). Las evaluaciones de logros educativos y su relación con la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 83-96.
- BOE (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, núm.238, de 4 de octubre de 1990.
- BOE (2006). *Decreto 99/2006, de 15 de junio, por el que se regula la planificación, estructura, organización y funcionamiento de la formación permanente del profesorado de los centros de la Comunidad Autónoma de Galicia sostenidos con fondos públicos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 116, de 19 de Junio de 2006.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, núm.106, de 4 de mayo de 2006).
- BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- DOG (1986). *Decreto 198/1986, de 12 de junio, por el que se regula la formación permanente del profesorado no universitario*. Diario Oficial de Galicia, núm. 128, del 3 de julio de 1986.
- DOG (1989). *Decreto 42/1989, de 23 de febrero, por el que crean los Centros de Formación Continuada del Profesorado en Galicia*. Diario Oficial de Galicia, núm. 62, del 31 de marzo de 1989.
- DOG (1999). *Decreto 245/1999, de 29 de julio, por el que se regula la formación del profesorado que imparte enseñanzas de niveles no universitarios*. Diario Oficial de Galicia, núm. 169, de 1 de septiembre de 1999.
- DOG (2011). *Decreto 74/2011, del 14 de abril por el que se regula la formación permanente del profesorado que imparte las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en centros educativos sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia*. Diario Oficial de Galicia, 6 de mayo de 2011).
- Domingo, J. (2011). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 137-141. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217019031012>
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- García, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios Sobre Educación*, 4, 47-66.
- García, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.
- García, R., y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. *Educación siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- González, I. (Coord.) (2010). *El nuevo profesor de secundaria: La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Barcelona: Graó.
- Guerrero, A. (2010). El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, prestigio y acción. En R. Feito (coord.), *Sociología de la educación secundaria* (56-58). Madrid: Graó.
- Hernandez, R. y Mendoza, C.P. (2008). El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto. En J. L. Alvarez Gayou (Presidente), *6º Congreso de Investigación en Sexología*. Instituto Mexicano de Sexología, A. C. y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, Mexico.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿Conciencia o Presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 37-46.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 19-86.

- Imbernón, F. (2011). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona. GRAÓ.
- Korthagen, F., y Kessels, J. (2009). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Krysiak, J. L. (2005). Secondary analysis. En R. M. Grinnell y Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a Ed.) (pp. 291-301). New York: Oxford University Press.
- Leiva, J. J. (2008). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto*, 27(1), 13-35.
- Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30, 27-56.
- Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. y Lewin, J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Report for the Scottish Government*. <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/325663/0105011.pdf>
- Montero, L. (2007). Formación do profesorado e calidade da educación. *Revista Galega do Ensino Eduga*, 49, 22-28.
- Orden del 28 de Enero de 1985, *por la que se crean centros de recursos en la Comunidad Autónoma de Galicia dentro del programa de educación compensatoria y se regula su funcionamiento*. Diario Oficial de Galicia, núm. 537, del 15 de febrero de 1985.
- Revenga, A. (2010). El currículo en la educación secundaria. En F. Imbernón, *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Madrid: Graó.
- Serrano, R. (2013). *Identidad profesional, necesidades formativas y desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de secundaria*. Tesis Doctoral: Universidad de Córdoba.
- Suau, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guía para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. Tesis Doctoral: Universitat de Lleida.
- Tello, I. (2009). *Formación a través de Internet. Evaluación de la calidad*. Barcelona: UOC.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Valbuena, E.O. (2007). *El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico. Estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vázquez, P., y Ortega, J.L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Yapu, M. (2010). La calidad y la evaluación a la luz de la nueva política educativa boliviana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 43-64.
- Zabalza, M.A. (2006). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de educación*, 340, 19-86.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (2), 123-149.

Fecha de recepción: 22 de diciembre de 2014.

Recepción revisión: 11 de mayo de 2015.

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2015.