

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN, EVALUACIÓN Y
CALIDAD EN EDUCACIÓN**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Necesidades de formación continua del profesorado de Educación Primaria en el
municipio de Mazarrón**

AUTORÍA:

ERIKA TOVAR REDONDO

49176536Y

TUTELA:

DRA. CATALINA GUERRERO ROMERA

CONVOCATORIA: 2022 / 2023

Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>Capítulo 1. Apuntes para una evolución de la formación docente de Educación Primaria en España</i>	5
<i>Capítulo 2. Formación continua del profesorado de Educación Primaria</i>	8
<i>Capítulo 3. Necesidades formativas del docente</i>	13
<i>Capítulo 4. Contexto legislativo de la formación permanente del profesorado</i>	16
<i>Capítulo 5. Antecedentes teóricos</i>	18
<i>Capítulo 6. Objetivos</i>	20
<i>Capítulo 7. Metodología de la investigación</i>	20
7.1. Diseño de la investigación	20
7.2. Contexto y participantes	21
7.3. Instrumento de recogida de información	22
7.4. Procedimiento de contacto con los centros	25
7.5 Plan de análisis de la información.....	25
7.6 Requerimientos éticos.....	26
7.7. Cronograma	27
<i>Capítulo 8. Resultados</i>	28
<i>Capítulo 9. Discusión y conclusiones</i>	42
<i>Capítulo 10. Limitaciones e implicaciones socioeducativas</i>	46
<i>Referencias</i>	48
<i>Apéndices</i>	56

Agradecimientos

Será un honor comenzar la andadura de este trabajo agradeciendo a mi tutora, Catalina Guerrero Romera, y al coordinador de este fantástico Máster, José David Cuesta Sáez de Tejada, por guiarme en este camino tan nuevo para mí, pero tan emocionante como mis expectativas delataban. Ha sido un honor recibir su apoyo y orientación en cada fase, permitiéndome crecer como persona y profesional.

Ante todo, me gustaría dedicarle este trabajo a mí tía Sara, quien, desde que era pequeña, ha sido una figura que me ha inspirado y me ha compartido este amor por la enseñanza. Gracias por ser un ídolo tan cercano y prestarme tu mano en los momentos que más te necesitaba. Después de todo el profesorado que he tenido oportunidad de disfrutar, e incluso tras convertirme yo misma en una más, sigues siendo mi maestra favorita. Deseo aprender de ti toda la vida.

Deseo darle las gracias a toda mi familia por ser fuentes de cariño y fortaleza; a mis compañeros, que han sido excelentes alumnos, pero también excelentes amigos; a mi compañero de vida Manuel, que ha estado día tras día confiando en mi potencial de manera incondicional; y, por último, a todos los colegios que se han involucrado en este trabajo tanto como yo lo he hecho.

A todas mis personas queridas que me acompañáis desde la distancia, en especial Cosme y Elena, siempre llevo una parte de vosotros dentro de mí. Cada palabra de ánimo y abrazo han sido mi motor para seguir. Sigamos celebrando nuestras victorias y alentándonos ante cada tropiezo, pero, sobre todo, sigamos luchando juntos por nuestros sueños.

Resumen

La investigación aborda la detección de necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria en el municipio de Mazarrón. El objetivo ha sido conocer las necesidades de formación continua del docente, así como determinar la existencia de relación entre la percepción que tiene y las distintas variables sociodemográficas establecidas. En adición, se ha indagado en las preferencias de tipología y modalidades de formación junto al grado general de satisfacción, utilidad y transferencia que otorgan a las actividades formativas realizadas. Para lograr este fin se ha utilizado un enfoque cuantitativo de diseño no experimental descriptivo-correlacional a través de la aplicación de un cuestionario elaborado *ad hoc* y administrado a 52 participantes. Los resultados del estudio revelaron que las áreas de necesidad formativa prioritarias detectadas son la atención a la diversidad, las metodologías de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado y los recursos digitales y TIC. Estos hallazgos podrán servir de base para el diseño de programas de formación continua y desarrollo profesional, fomentando una oferta formativa ajustada a las necesidades que tienen los docentes de esta etapa educativa.

Palabras clave: Necesidades de formación, Educación Primaria, formación continua, competencias del docente, formación de docentes.

Abstract

The present investigation addresses the detection of training needs in the teachers of the Primary Education stage in the municipality of Mazarrón. The objective has been to determine the existence of a correlation between the teacher's perception of their need for training in different areas and their personal and professional characteristics. In addition, the preferences of types and modalities of instruction, the interests and obstacles to the commitment to continuous training and the general degree of satisfaction, utility and transfer that they grant to the activities that these teachers have completed have been investigated. To achieve this end, a quantitative approach of correlational design has been used along with data collection through the Questionnaire on the training needs of Primary Education teachers (CNEFOPEP). The results of the study revealed that the priority areas of training need detected are attention to diversity, teaching and evaluation methodologies focused on students, and digital and ICT resources. These findings may serve as a basis for the design of training and professional development programs adjusted to the reality experienced by teachers in this educational stage.

Keywords: Training needs, Primary Education, continuous training, teacher competencies, teacher training.

Introducción

La investigación presentada aborda un tema de actualidad, cuya relevancia no hace más que crecer. Nos encontramos ante un gran número de transformaciones sociales y tecnológicas que están cambiando de manera acelerada nuestro alrededor así como lo conocemos, convirtiéndolo en un contexto social heterogéneo, intercultural y diverso que requiere del aprendizaje de nuevas competencias, habilidades y saberes para poder responder adecuadamente a las demandas que la sociedad del conocimiento impone (Pescador, 2014); lo que se traduce en nuestras escuelas y centros educativos como una incógnita donde dar respuesta a la idiosincrasia de cada discente supone una tarea cada vez más complicada.

Cuando se habla de educación, se deben tener en cuenta elementos de gran importancia, tales como el alumnado, la enseñanza o el aprendizaje, entre otros; sin embargo, en esta ocasión se coloca el foco en el docente. Este debe contar con una formación permanente que le permita favorecer el aprendizaje de los estudiantes a través de la mejora de su propia actuación (Cáceres et al., 2003). En consecuencia, podríamos fácilmente catalogar al sistema educativo como un universo donde cada elemento tiene influencia entre sí y se relaciona estrechamente, considerando que al mejorar la calidad formativa del profesorado, también se estará mejorando la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que impartirá a su alumnado (Hattie, 2003).

Podríamos afirmar que la labor fundamental que tiene el docente es enseñar y, tal y como Marqués (2006) expresa, educar es un arte, una técnica y un talento que requiere de vocación para poder ser llevada a cabo con éxito. Day (2011), también menciona cómo la pasión y el entusiasmo del profesorado se alimentan del aprendizaje continuo para no ayudarlo tan solo en su crecimiento profesional, sino personal. Como afirman estos autores, la inquietud por aprender es solo un rasgo más que constituye la personalidad de un buen docente. La formación debe constituir un elemento clave en el día a día del docente, y algo que lo debe acompañar durante toda su vida. Imbernón (1994, p. 7) define la formación continua y permanente como un ``proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y habilidades previamente adquiridos determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología de las ciencias''. A consecuencia de lo recién mencionado, se podría decir que las necesidades formativas están estrechamente relacionadas con el desarrollo profesional y personal del profesorado, dándole la oportunidad de innovar su perfil educativo gracias a la variedad de herramientas didácticas y de contenidos actualizados (Vezub, 2013).

En este sentido, los hallazgos de esta investigación proporcionarán una información valiosa sobre la percepción que tiene el profesorado acerca de sus necesidades formativas para poder avanzar hacia el enriquecimiento de su perfil docente a través de orientaciones para el desarrollo profesional y para el diseño de programas de formación que se ajusten a las necesidades reales de los docentes; dando un paso firme hacia esa anhelada mejora de la calidad educativa que demanda la sociedad.

Capítulo 1. Apuntes para una evolución de la formación docente de Educación Primaria en España

Ante todo lo que refiere la evolución de la figura del docente, lo principal es que siempreha estado presente en nuestra historia de una forma fluida y cambiante (Olave, 2020). Al principio, los conocimientos eran transmitidos de padres a hijos, de manera oral y desde el deseo desinteresado de compartir esas experiencias y saberes con sus personas más cercanas. Quizá, en ese momento, nadie imaginaba que con el tiempo se iban a desarrollar las primeras instituciones de enseñanza; pasando desde las famosas academias de Sócrates y Platón en la Antigua Grecia, hasta llegar a la consolidación de un sistema educativo formal, acreditado y apoyado por el robusto marco legislativo.

Tal y como expresa González (1993), la imagen del docente varía en cada época histórica, no obstante, se puede afirmar que, a través de todos los tiempos, este ha sido quien instruye, forma y tiene el privilegio del saber. Desde entonces, la formación de educadores ha evolucionado debido a la constante creación de programas específicos para la formación de profesorado, así como la incorporación de tecnologías educativas y metodologías de enseñanza innovadoras. El perfil docente ha tenido que renovarse a lo largo del tiempo para adaptarse a las necesidades de cada época y cultura, pasando de ser figuras filosóficas y religiosas a lo que actualmente conocemos como maestros y maestras. A pesar de estas transformaciones, dejamos claro que su función fundamental ha sido siempre la de instruir y formar a las futuras generaciones desde su posición de agentes de cambio de la sociedad (Gallegos y Salinas, 2023).

La Educación Primaria se impulsa en España tras la promulgación de la Ley de Instrucción Pública, también conocida como Ley Moyano, en 1857. Esta buscaba escolarizar a toda la población y, además, garantizar que los jóvenes, independientemente de su clase socioeconómica, pudieran recibir una educación gratuita, laica y obligatoria. Sin embargo, para que esto se pudiera conseguir, sería necesario contar con profesionales hábiles y capaces de seguir las premisas que Claudio Moyano había pactado en esta ley, lo cual se consiguió mediante la implantación de exámenes donde los maestros debían certificar sus conocimientos y habilidades (Alcalá y Castán, 2020).

Los centros de formación para estos docentes eran llamados Escuelas Normales y dentro de ellas prevalecían los contenidos científicos-culturales, los cuales no tenían un aspecto pedagógico especialmente destacable (Gómez, 1985). Esta ley prometía la existencia de una Escuela Normal en cada provincia del territorio español, dirigida por una Escuela Normal central ubicada en la ciudad de Madrid. Cada una de ellas debía estar acompañada de una Escuela Práctica. Por cuestiones sociales e ideológica de la época, la formación de las maestras debía considerarse aparte, y por ello, se crearon las Escuelas Normales femeninas, donde se estimó darles por primera vez una instrucción pedagógica. Aun así, la profesionalización de la mujer como maestra de Educación Primaria seguía estando pasos muy por detrás del maestro, debido a que los contenidos que ellas estudiaban eran diferentes y ninguna ley apoyaba la creación de abundantes Escuelas Normales femeninas, provocando que el número de estas fuera reducido (Scanlon, 1987).

La formación que debía tener el maestro de Educación Primaria por aquel entonces prevalece de la Ley de Instrucción Pública, *Artículos 68 y 69*, recogidos en el Capítulo III:

Los estudios para obtener el título de maestro de primera enseñanza elemental son: Catecismo explicado de la doctrina cristiana, Elementos de Historia Sagrada, Lectura, Caligrafía, Gramática Castellana con ejercicios prácticos de composición, Aritmética, Nociones de Geometría, Dibujo lineal y Agrimensura, Elementos de Geografía, Compendio de Historia de España, Nociones de Agricultura, Principios de Educación y Métodos de Enseñanza y Práctica de Enseñanza.

Estos gozaban de absoluta libertad de cátedra para poder enseñar de la manera que ellos mismos deseaban, muchos de ellos perpetuando las doctrinas políticas y religiosas del momento en sus educandos. El objetivo principal que estos maestros tenían era el disminuir ese crudo porcentaje de 75% de analfabetismo que golpeaba a la población española (Vilanova y Moreno, 1992).

Es en el siglo XIX cuando se consolida la importancia de la formación magisterial, construyendo a maestros educados, cultos y profesionales. Sin embargo, a pesar de los múltiples cambios legislativos que ocurrirán durante los siguientes años, podemos observar que estas características no eran suficientes para dar respuesta a una sociedad que ansiaba aprender y, es aquí cuando comienzan a resurgir figuras ilustres que transformarán el perfil docente (González, 1993).

La formación del docente ya no dependía de la cantidad de saberes pertenecientes a los campos de ciencias y humanidades que este tenía, sino que sus aptitudes pedagógicas y morales comenzaron a ser igual de valiosas para su profesión. Giner de los Ríos (1969) apunta al maestro como engranaje fundamental del sistema, el cual debe tener facilidades y ser apoyado para que pueda así continuar formándose hasta conocer el proceso de aprendizaje y las características evolutivas de los educandos junto a diversas metodologías didácticas que aseguren el éxito de su enseñanza. El docente es un agente activo en el desarrollo de la sociedad y no puede crecer alejado de esta, debe participar activamente con el fin de transformarla y sostenerla (Dewey, 1965).

Una ley que estableció los cimientos del concepto de formación continua del profesorado en España es, sin duda, la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Habla explícitamente de que, para mejorar el sistema educativo, se debe realizar una formación y perfeccionamiento continuado del profesorado. La reforma se inspira en un análisis de la realidad educativa y señala que, a pesar de que esta ley pretende impulsar este crecimiento profesional, serán los propios docentes responsables de que esa transformación suceda con éxito. El Ministerio de Instrucción Pública organizaría actividades formativas en un amplio abanico que ofrecerían a los docentes con el fin de apoyarles en el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Actualmente, con una recién proclamada LOMLOE comenzando sus andaduras, se procede a comentar la última ley educativa vigente que establece las bases para la Educación en España. Conocida como Ley Orgánica de Modificación de la LOE o Ley Orgánica 3/2020, expone en su preámbulo que la educación es el medio más adecuado para desarrollar al máximo las capacidades de cualquier persona, construir su personalidad, formar su propia identidad y configurar su comprensión de la realidad integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Además, resalta lo primordial que supone que todos los agentes que participan en la comunidad educativa colaboren para conseguir estos objetivos; es decir, el profesorado, ya no trabaja solo, sino que contará con apoyo y alianzas para llevar a cabo su cometido. Por supuesto que los contenidos culturales-científicos siguen siendo necesarios en la formación del profesorado, pero vemos una clara profundización en los valores democráticos y de igualdad de género junto al impulso de una educación para el consumo responsable, el desarrollo sostenible, la práctica de hábitos saludables y el conocimiento de la educación emocional y afectivo-sexual. Se pretende una educación inclusiva mediante una escuela que abre sus puertas para recibir a todo el alumnado, lográndose debido a que todos los agentes que participan en la vida diaria educativa del mismo están formados de manera adecuada y continua para enfrentarse a los retos que la propia profesión les presenta, estando preparados para, entre otros, ofrecer una atención personalizada, la prevención de dificultades de aprendizaje o la promoción de valores comunitarios (Fernández y Malvar, 2021).

En definitiva, se podría decir que el profesorado del ahora debe estar capacitado para trabajar con estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos, así como con aquellos diagnosticados con necesidades educativas especiales, gracias a la adecuada formación de sus aptitudes y destrezas (García-Segura y Garzón, 2020). Su preparación universitaria no solo le otorgará múltiples saberes de diversas áreas humanísticas y científicas, sino que también le enseñará a crear un ambiente de aprendizaje seguro e inclusivo para que todos los estudiantes desarrollen su persona de manera inclusiva y equitativa mediante la utilización de metodologías tradicionales, pero, sobre todo, digitales (Cabrera y Bianchi, 2023). Se enriquece de la diversidad y se adapta a los cambios, mostrándose motivado a recibir una constante formación con el fin de poder ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes. La herramienta que facilitará este desarrollo será la formación continua, que tendrá como objetivo mantener actualizados a los docentes y promover la satisfacción en su labor educativa. Recuperando el término de engranaje que antes había sido utilizado para ejemplificar la función del maestro en la sociedad, se puede afirmar que un docente en constante evolución tiene en sus manos el poder de transformar a una sociedad entera y, por ende, al mundo entero y su formación cobra vital importancia.

Capítulo 2. Formación continua del profesorado de Educación Primaria

La formación continua es un concepto que lleva décadas entre nosotros, pero que ha cogido mayor fuerza desde la entrada del siglo XXI. La sociedad quiere calidad, quiere respuestas y quiere progreso sin importar el sector, porque el mundo en el que habitamos ahora cada vez requiere de más y más formación. Todo profesional va a partir de una formación inicial que le dará las bases teóricas y prácticas para llevar a cabo su puesto de trabajo de la mejor manera posible, y cuando nos adentramos en el ámbito educativo, podemos afirmar que sus agentes son los más proactivos y comprometidos a continuar su formación tras finalizar sus estudios acreditativos oficiales; y es que, según Cáceres et. al., (2003), “la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa necesariamente por la transformación del pensamiento y de los sentimientos de los profesores”.

Hablamos de formación continua cuando nos referimos al proceso de adquisición y mejora de las habilidades y conocimientos a lo largo de nuestra vida. Es un proceso continuo y permanente de aprendizaje que tiene como objetivo mantener actualizados y capacitados a los individuos en sus áreas de trabajo o interés. Imbernón (1994) expresaba en múltiples ocasiones como la profesión de enseñar supone ser permanentemente un aprendiz, destacando así que, en el campo de la docencia, parece que una formación continua y permanente supone una característica inherente cuya finalidad será la de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas y a la vez para la promoción profesional. Actualmente existen numerosos tipos de actividades formativas que se han ido moldeando a los avances tecnológicos y a los horarios laborales, como los cursos presenciales u online, talleres, seminarios, conferencias y programas de formación continua para maestros completamente en línea (Gárate y Cordero, 2019). El docente, al contrario que en el pasado, actualmente goza de diversas oportunidades de crecer tanto profesional como personalmente.

Herrán (2008), señala los condicionantes que impulsan o inhiben el desarrollo personal y profesional del docente. A continuación, serán mostrados con algunas ejemplificaciones que el propio autor expone:

- a) Sociales y curriculares: El compromiso con el sentido social de la educación les permite valorar sus actuaciones en función de los cambios sociales, cambios políticos o cambios curriculares; dando como resultado que el individuo quiera formarse mejor para cumplir las nuevas exigencias formativas.
- b) Institucionales: Aquí yacen las tradiciones atribuidas a la planificación didáctica y los proyectos; aunque también engloba las condiciones de trabajo, incentivos, posibilidades de promoción, autoestima institucional, fluidez, comunicación de los equipos de trabajo, características de los alumnos...
- c) Personales: Estos dependen de la salud física y psíquica del individuo, teniendo en cuenta su nivel de estrés, edad, experiencia, personalidad, madurez, vida familiar, integración profesional de la formación, inquietud por innovar...

- d) Vivencia de la profesionalización docente: El individuo se encuentra motivado hacia su proyecto profesional. Se preocupa por las concepciones del ámbito docente y se implica en la formación personal y de sus grupos de pertenencia y referencia, tiene orientación hacia la creatividad y siente un fuerte compromiso con el desarrollo personal y técnico. (p. 3).

Day y Gu (2012) afirman que el compromiso docente junto al apoyo adecuado en sus contextos de trabajo supone un componente clave para que este pueda actuar de manera eficaz, motivado y resiliente ante las dificultades a la vez que se fomenta el deseo de progresar en su oficio. Estudios anteriores realizados por Huberman, en 1989, también señalaban que, a medida que los docentes amplían su antigüedad en el ejercicio de la docencia, su compromiso y motivación va disminuyendo. Es por ello por lo que las instituciones y el centro juegan un papel fundamental en la formación continua de su profesorado y los agentes que conforman la vida diaria del centro. El mismísimo Giner de los Ríos (1969, p. 120) enunciaba que:

Toda sociedad que aspire a tener la función de la educación y la enseñanza organizada de manera que responda sus fines, necesita asegurar, ante todo a sus maestros las mayores facilidades no ya para sostener, sino para llevar constantemente su vida en todas las esferas: intelectual, moral, material, etc.

La formación continua no solo comprende el paradigma profesional, sino que también se ve acompañado a nivel emocional, Herrán (2008) nos cuenta que el desarrollo profesional está estrechamente ligado a la educación de la razón, la educación de la personalidad y la consecuente madurez personal. Éstas no dependen de la edad ni de los títulos académicos, sino que la madurez personal se ve compuesta por elementos evolutivos, intelectuales, emocionales, sexuales, lingüísticos y psicosociales. Este tipo de madurez va a depender del significado que el individuo da a los acontecimientos que vive, por lo que podemos afirmar que es un proceso interno y constructivo que dura toda la vida (Ramírez y Herrán, 2012). El desarrollo personal no puede separarse del profesional, pero se podría decir que el desarrollo personal debe acentuarse antes que el profesional, debido a que, como expone Imbernón (2007), un correcto desarrollo del autoconocimiento, la autoestima y la buena gestión de relaciones interpersonales son características fundamentales para incidir en nuestra propia educación y en la de los demás. Este componente personal funcionará como eje de mejora, donde el sujeto parte de lo cree, puede, y está dispuesto a hacer como maestro para cumplir los objetivos que se proponga (Vaillant, 2005, pp. 9).

El docente parte de varias opciones para poder saber qué tipo de formación es la que necesita, comenzando con los procesos de autoevaluación y reflexión donde él mismo podrá elegir los tipos de contenidos que su vida profesional demanda con el fin de generar una respuesta adecuada a las peticiones del entorno y ganar una mayor satisfacción personal mediante la práctica de su profesión. Si el individuo no se ve capaz de realizar esta tarea o quiere complementar su juicio, podrá pedir orientación a otros agentes

educativos que lo ayudarán ofreciéndole la mejor información para su caso (Domínguez et al., 2018).

Según Bayo et al., (2002), los maestros/as, a lo largo de su vida profesional, pueden enfrentarse a diversos obstáculos al tratar de abordar sus necesidades formativas. La profesión docente conlleva una gran cantidad de responsabilidades, lo que da como resultado que los que ejercen en ella no dispongan del tiempo adecuado para dedicárselo a su propio desarrollo profesional. Rubio y Olivo-Franco (2020) señalan que los docentes manifiestan una gran sobrecarga de trabajo como primera dificultad a la que se enfrentan en su profesión; lo cual se traduce como uno de los obstáculos principales que disminuyen la posibilidad de que estos puedan afrontar sus necesidades formativas. Asimismo, se señalan otros obstáculos como la falta de apoyo económico por parte de las instituciones, la escasa oferta formativa o la falta de acceso a oportunidades de formación relevantes o de calidad en la propia área geográfica del docente demandante.

A nivel conductual, algunos educadores se resisten a los cambios en sus técnicas de enseñanza o en la innovación de su práctica docente, limitando así su crecimiento en estos aspectos (Fernández et al., 2018). Por el contrario, algunos de los factores que facilitan el desarrollo profesional del profesorado comienzan con equipos directivos que establezcan un liderazgo pedagógico efectivo, donde proporcionen un ambiente de apoyo y motivación a los maestros mediante estructuras estables de coordinación y una gestión resolutive que permite al profesorado participar en distintas modalidades de formación e implicarse en la mejora continua; es decir, actuar como promotor de estas iniciativas y luchar por darle una identidad al centro (Azpillaga et al., 2021). La cultura de formación continua colocará la base para que el propio educador sea capaz de desarrollar su máximo potencial en las distintas áreas, enriqueciéndose de la colaboración y retroalimentación de los demás agentes educativos con el fin de mejorar su práctica docente y actualizar sus conocimientos.

En estrecha relación con la formación continua, y partiendo desde el comienzo del desarrollo profesional del profesorado, Lohbeck y Anne (2021) señalan que uno de los fallos que tiene la formación docente inicial es no fomentar el autoconocimiento del aprendiz de maestro, dando como resultado que cuando este termine su educación formal, solo ignore sus carencias y, en consecuencia, se desmotive y construya un perfil profesional desadaptativo. Por índole, los profesores reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y por esta razón es imprescindible invitarles a reflexionar acerca de cómo quiere desarrollar su perfil docente en el futuro o cómo mejorarlo en el caso de que ya esté en ejercicio docente (Braslavsky, 1999).

Otro desafío que encontramos en la actualidad puede ser la falta de utilidad y transferencia de los contenidos que otorgan a las actividades formativas. Según el estudio de Piacenza y Trincherro (2022), una formación inicial o continua que se limita a proporcionar herramientas genéricas y descontextualizadas genera más necesidades que respuestas. Es por ello, por lo que la formación continua no es solo trabajo de los docentes,

sino también de sus formadores, debido a que, si no entregan unos conocimientos actualizados, los aprendices tampoco podrán garantizar la utilidad y aplicabilidad de estos dentro del aula y sus necesidades formativas no serán solventadas. Anaya y Suárez (2007) rememoran la existencia de la influencia que tiene la satisfacción laboral en el rendimiento y el desarrollo profesional, haciendo mención sobre cómo se puede conseguir aumentar la calidad educativa mediante la mejora de la satisfacción laboral y el bienestar del docente. La satisfacción es un elemento estrechamente unido a la motivación, y esta será positiva cuando el trabajador se sienta eficaz con su desempeño profesional, o, por lo contrario, la insatisfacción se traducirá en conceptos como estrés o síndrome de *burnout* (Cantón y Téllez, 2016). Con la finalidad de evaluar el impacto de la formación, Tejada y Ferrández (2007) indican que conocer elementos como la satisfacción de los participantes, el grado de aprendizaje logrado, la transferencia de los contenidos al puesto de trabajo y la rentabilidad de la formación será fundamental para puntuar la calidad que estas actividades albergan.

Por otra parte, en lo que respecta a los distintos modelos de formación, sin ánimo de ser exhaustivos, el docente no se verá solo ante las decisiones que tomará sobre su trayectoria profesional, dado que la formación continua es un concepto que en la actualidad se ve apoyado por diversas instituciones y organizaciones, destacándose como una responsabilidad compartida entre toda la comunidad educativa. Desde el Ministerio de Educación y Formación Profesional se establecen políticas y estrategias, periódicamente actualizadas, para facilitar la accesibilidad de los docentes a la formación continua, ofreciéndoles cursos, talleres, programas de actualización y especialización encontrados en proyectos cuyo fin se basa en promover y contribuir a la mejora profesional docente respecto a líneas de actuación que señalizan urgentes necesidades a nivel nacional y provincial (art. 3 de la Orden EDU/2996/2011).

En adición, el maestro también podrá gozar de los programas de formación continua dirigidos especialmente por la institución educativa donde trabaja, consiguiendo un trato más adaptado a sus necesidades y aplicado a las características del entorno del propio centro.

Imbernón (2007) desarrolló algunos de los modelos de formación continua que siguen vigentes en la actualidad:

1. Modelo de formación orientada individualmente. Propone que la formación continua de los maestros se base en la reflexión de su práctica docente para identificar fortalezas y debilidades para así poder mejorar la calidad de su enseñanza; convirtiéndose en el total protagonista del proceso. El programa no es formal debido a que es el propio maestro quien lo planifica y lo diseña.
2. Modelo de observación/evaluación. Se enriquece de la colaboración con iguales o mentores. Anima a los docentes a trabajar en equipo y colaborar entre sí, intercambiando experiencias, conocimientos y recursos para mejorar conjuntamente.

3. Modelo de desarrollo y mejora. Este modelo empuja al docente a participar en procesos de mejora del centro o institución educativa al que pertenezca mediante proyectos didácticos y organizativos, que tengan como objetivo dar respuesta a las diversas situaciones del contexto. Para ello se necesita que el profesional tenga una formación básica de investigación, disponibilidad temporal para trabajar en equipo con otros agentes y que el proyecto o programa tenga unas directrices de desarrollo y de evaluación.
4. Modelo de entrenamiento o institucional. Este modelo se suele encontrar en cursos seminarios o actividades dirigidas por expertos. Su objetivo principal es formar al docente con buenas prácticas y contenidos de interés para que estos sean reproducidos dentro del aula.
5. Modelo de investigación o indagativo. Busca que los docentes realicen investigaciones sobre su propia práctica docente para conseguir identificar problemas y buscar soluciones adecuadas. Éste podrá contar con otros agentes para mejorar la calidad de su investigación, y, por lo tanto, de su formación.
6. Modelo de formación y cultura profesional. Los pilares de este modelo de formación se basan en el aprendizaje permanente, colaboración y trabajo en equipo, investigación, mejora continua y compromiso ético y social. Da un enfoque integral holístico a la formación continua de los maestros, poniendo el foco en su actitud, vocación y compromiso social en relación con su práctica docente (pp. 67-77).

En cuanto a los enfoques de la formación continua, Vezub (2013, p. 15) señaló que “los problemas se centran en la prevalencia de los cursos de carácter genérico, en la capacitación orientada al docente individual, la concepción del docente como objeto y no como sujeto de la formación”, provocando que no se logre una visión más innovadora de la formación y relacionado con las necesidades y problemas de los centros educativo. Este autor también contempla cuatro modelos de formación continua:

- 1) Transmisivo. La universidad, la administración pública u otras instituciones ofrecen cursos verticales cuyos contenidos sean temas de didáctica de las asignaturas impartidas en los centros. Esto ayudará a desarrollar a aquellos docentes que no posean numerosos recursos.
- 2) Implicativo. Pretende combinar la teoría con la práctica directa en el aula, de manera que se le da oportunidad al docente de aplicar lo aprendido en un contexto real así poder reflexionar sobre su efectividad y aplicación en un contexto real.
- 3) Autónomo. Empuja al profesorado a tomar la iniciativa en su propio desarrollo profesional, promoviendo la colaboración y el intercambio de experiencias entre ellos.
- 4) Equipo docente. Se basa en la creación y colaboración de redes de trabajo con otras escuelas para enfrentar una problemática común. Podrán contar con agentes externos para ser orientados con éxito y tener una base teórica eficaz.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, establecida por la Asamblea General de las Naciones Unidas en septiembre 2015, marcó también un objetivo específico dedicado a la educación. Este, denominado como *Objetivo 4: Educación de calidad*, aborda múltiples áreas del campo educativo y plantea una meta en cuanto a la formación continua de los docentes. En particular, señala la necesidad de mejorar la formación de los docentes y la colaboración entre estos, reconociendo su papel fundamental en la mejora de la calidad de la educación a través de la meta 4.c, donde se pretende que para el año 2030, incremente significativamente la disponibilidad de profesores altamente capacitados, con especial énfasis en la colaboración internacional para desarrollar profesionalmente a docentes en países en desarrollo, especialmente en naciones menos avanzadas y pequeños Estados insulares en desarrollo (ONU, 2015).

Para concluir, se podría decir que la formación continua es un rasgo imperativo de la profesión docente, cuyos agentes deben reflexionar constantemente sobre sus habilidades y saberes (Flores et al., 2021, p. 22). No solo es importante que sea efectivo en su tarea de instruir conocimiento a sus estudiantes, sino que su nivel de inteligencia emocional e interpersonal para gestionar distintas situaciones sociales también será un rasgo para considerar (Torrijos et al., 2018). Gracias a los distintos modelos de formación y a las numerosas orientaciones que otros agentes del ámbito de la educación ofrecen a los enseñantes, estos pueden desarrollarse competentemente y elegir entre una multitud de áreas y centros de formación para adentrarse en la que más interesante le parezca. En la actualidad se necesita que el maestro reflexione sobre sus prácticas y sea capaz de percibir qué necesidades formativas debe responder para así mejorar la calidad de enseñanza; ser crítico con su labor, estar motivado a actuar sobre ello y colaborar con otros agentes son atributos fundamentales para su crecimiento profesional (Vegas y Vázquez, 2021). A través de la actualización de contenidos, la mejora de la práctica pedagógica y el compromiso con el desarrollo profesional y personal, los docentes podrán hacer frente a los numerosos retos que traen consigo los cambios educativos, sociales y tecnológicos con firmeza y determinación.

Capítulo 3. Necesidades formativas del docente

El concepto de necesidad formativa se define como área en la que una persona necesita mejorar, adquirir nuevas habilidades, conocimientos o competencias para poder desarrollar su trabajo de manera efectiva. Estas necesidades pueden variar según la experiencia, la formación y el contexto en el que se desenvuelve el individuo y supone una línea de investigación fundamental a la hora de diseñar planes o programas de formación (Zuñiga, 2006). González y González (2007) afirman que la detección de estas necesidades permite establecer parámetros sobre deficiencias con el fin de establecer mejores elementos correctores. Identificar la necesidad formativa del docente nos hace conocer qué carencias tienen estos profesionales ante las demandas educativas que expone el siglo XXI. Dentro de una misma profesión, es común que las necesidades formativas de un docente se puedan extrapolar a nivel general, ya que, de una forma u otra, y dentro del mismo contexto, estos pueden enfrentarse a las mismas situaciones en su día a día profesional. Es por ello por lo que las necesidades formativas de un docente se pueden asemejar a las de su compañero o, incluso, a docentes de una comunidad

autónoma próxima y a otros individuos que realicen actividades laborales en otros campos diferentes. Un ejemplo de este tipo de necesidad formativa generalizada en el ámbito educativo es el aprendizaje de inglés como primera lengua extranjera (Fernández, 2019) o la mejora en la competencia digital (Armas-Alba et al., 2021).

Para poder profundizar en las necesidades formativas, se deben definir aquellas competencias de profesionalización docente que son indispensable para el ejercicio de dicha labor. Se ha realizado una revisión de distintos modelos competenciales el fin de agrupar aquellas características más comunes que se pueden encontrar en el perfil del profesorado. Las competencias profesionales son, en palabras de Aguiar y Rodríguez (2018), “capacidades laborales o rasgos personales que tienen que asegurar el cumplimiento eficiente de las tareas laborales o educativas, manifestando que en la base del constructo competencia se encuentra el principio científico de eficiencia”. Entre los autores más destacados, encontramos las competencias que Perrenoud (2004) expone:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Gestionar la progresión de los aprendizajes
- Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación
- Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo
- Trabajar en equipo
- Participar en la gestión de la escuela
- Informar e implicar a los padres
- Utilizar las nuevas tecnologías
- Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión
- Organizar la propia formación continua

Zabalza, en 2003, estableció unas competencias docentes que pueden extenderse al profesorado de todas las etapas educativas:

- Planificar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares.
- Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas.
- Manejo de las nuevas tecnologías.
- Diseñar metodología y organizar actividades.
- Comunicarse-relacionarse con los alumnos.
- Tutorizar.
- Evaluar.
- Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
- Identificarse con la institución y trabajar en equipo

Las competencias citadas tienen un trasfondo similar, donde el uso de tecnologías, habilidades comunicativas y el diseño de metodologías de enseñanza y evaluación resultan imprescindibles en el perfil docente. La aparición de numerosas dimensiones competenciales da paso a la creación de modelos que las integran. Un ejemplo de esto lo lleva a cabo Fernández (2003), que se atreve a denominar una representación orientativa

sobre el perfil docente en el siglo XXI a través del asentamiento del modelo competencial tecnológico (Tabla 1).

Tabla 1

Comparativa entre el modelo competencial tradicional y el modelo competencial tecnológico

Modelo tradicional	Modelo tecnológico
El profesor como instructor	El profesor como mediador
Se pone el énfasis en la enseñanza	Se pone el énfasis en el aprendizaje
Profesor aislado	El profesor colabora con el equipo docente
Suele aplicar los recursos sin diseñarlos.	Diseña y gestiona sus propios recursos
Didáctica basada en la exposición y con carácter unidireccional	Didáctica basada en la investigación y con carácter bidireccional
Solo la verdad y el acierto proporcionan aprendizaje	Utiliza el error como fuente de aprendizaje
Restringe la autonomía del alumno	Fomenta la autonomía del alumno
El uso de nuevas tecnologías está al margen de la programación	El uso de nuevas tecnologías está integrado en el currículum. El profesor tiene competencias básicas en TIC

En definitiva, investigar sobre las necesidades formativas de los docentes es crucial para identificar áreas en las que se requiere apoyo y capacitación adicional, dando un paso más hacia esa ansiada mejora de la calidad educativa. Preparar a los docentes mediante las orientaciones que ofrecen los modelos competenciales permite que estos agentes puedan formarse a través de herramientas y estrategias prácticas para su desarrollo profesional. Tras el aumento de la educación en línea y la incorporación de herramientas digitales en el aula, es razonable pensar que los docentes quieran beneficiarse de una formación actualizada que les permita impartir una enseñanza que garantice al alumno obtener un aprendizaje adaptado al momento tecnológico actual. Todavía cabe señalar que la renovación en metodologías pedagógicas y didácticas convierten al profesional en un agente capaz de dar respuesta a la necesidad de cualquier alumno y esto es un rasgo inherente y caracterizador de la educación inclusiva, paradigma que convierte el aula en un entorno de aprendizaje acogedor para todos. La formación en técnicas y estrategias de evaluación no solo debe mirarse con perspectiva de medición del estudiante, sino que dotará de herramientas al docente para que pueda evaluar su propia enseñanza y desarrollo como profesional; es por eso por lo que a muchos agentes pertenecientes a la rama educativa les parece atractiva la instrucción en diversas e innovadoras técnicas de evaluación (Torres et al., 2021). También se destacan las competencias para mejorar el clima y la convivencia en el aula, en ese sentido, se considera la educación emocional como una competencia importante que puede ayudar al maestro a apoyar a los estudiantes en su desarrollo emocional e interpersonal, causando un impacto positivo en el clima y convivencia del centro junto a la calidad y mejora de la práctica educativa (Torrijos et al., 2018). En definitiva, la identificación de competencias necesarias para el ejercicio docente ayuda a establecer bases efectivas para la orientación

del perfil profesional y, por lo tanto, la elaboración de modelos de formación adaptados a las demandas del momento actual.

Capítulo 4. Contexto legislativo de la formación permanente del profesorado

Las condiciones de formación del docente de Educación Primaria en España se ven reguladas por el Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del cuerpo de maestros que desempeña sus funciones en las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria reguladas en la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Aquí podemos encontrar tanto los requisitos de formación y titulación necesarios para ejercer como maestro de Educación Primaria en el país, así como los objetivos y contenidos curriculares que deben ser impartidos en esa etapa educativa. En adición, existen otras normativas y regulaciones específicas para la enseñanza de Educación Primaria que varían según la población en la que nos encontremos. Al ser un país de estructura política descentralizada, cada comunidad autónoma presenta un alto grado de autonomía en la gestión de competencias y, en consecuencia, pueden establecer normativas y regulaciones específicas para su propio sistema educativo (García, 2022). Cada territorio presenta unas necesidades y características particulares, como, por ejemplo, una lengua cooficial, cultura y tradiciones; todo esto influye en la forma en la que se implementan las leyes educativas. A pesar de que existan diferencias en la regulación de la Educación de cada comunidad autónoma, todas ellas deben cumplir con los estándares y requisitos establecidos por el gobierno central, garantizando así una materia educativa coherente y cohesionada para la sociedad española.

A nivel nacional, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) establece la importancia de la formación continua de los profesionales de Educación con una imprescindible mención a los maestros de Educación Primaria. En concreto, el *Artículo 102*: “Formación permanente establece en su punto número uno que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”. Asimismo, esta ley destaca la creación de programas de formación permanente de carácter estatal y gratuito, cuyo objetivo será el de ofrecer recursos y actividades formativas de calidad adaptadas a las necesidades encontradas en el sistema educativo español. Esto se ve implementado en la Región de Murcia a través de los Centros de Profesorado y Recursos (CPR), que ofrecen programas de formación y perfeccionamiento de diferentes áreas a todos los agentes de la comunidad educativa murciana, libre de costes e incluso de manera telemática gracias a su aula virtual de teleformación. En adición, estos centros están presentes en cada una de las provincias españolas bajo distinta denominación y son considerados un pilar fundamental debido a su labor de proporcionar numerosas actividades formativas y también asesorar, entregar recursos y enseñar técnicas para el desarrollo profesional docente. Otras entidades colaboradoras de los recién mencionados CPR son las universidades, quienes no solo se encargan de la formación inicial del profesorado, sino que aportan a su crecimiento profesional mediante programas de formación continua como cursos, seminarios o estudios posgrado; abarcando así una amplia variedad de temas y áreas desde la innovación educativa hasta la enseñanza

idiomas. En cuanto a entidades privadas, existen institutos de formación y consultoras educativas que ofrecen un trato más personalizado según las características individuales y profesionales del demandante. Se señalan también a los sindicatos, los colegios profesionales y las fundaciones que tienen convenios con las consejerías y departamentos de Educación para impartir formación permanente al profesorado.

Desde el Consejo de la Unión Europea se expone la Recomendación del Consejo del 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, y, de las ocho definidas encontramos siete que tienen una especial prioridad en la formación del profesorado en España. En el contexto de la Región de Murcia, observamos que estos planes de formación tienen una periodicidad trienal y será responsabilidad de la estrecha colaboración de las consejerías, departamento de Educación, los centros educativos y los centros de formación de profesores algunas acciones como planificar e impartir la formación a los docentes de este territorio. Es decir, cada tres años se plasma en este documento todas las líneas prioritarias de mejora junto a diversos programas para mejorar la competencia profesional docente y así luchar contra el alto índice de fracaso escolar entre alumnado de la etapa educación obligatoria. Dentro del Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2021-2024 se destaca la finalidad de avanzar y mejorar la formación de las competencias profesionales que conviertan a los docentes de la Región de Murcia en profesionales altamente cualificados; además, se afirma que el desarrollo de la competencia docente es el factor clave para la mejora del sistema educativo, estimando un gran impacto en los resultados académicos del alumnado. El plan tiene un enfoque transversal que animará a los centros educativos a establecer sólidas dinámicas de mejora continua a través de la formación docente en competencia didáctica y gestión en centros junto a metodologías innovadoras y de evaluación. Algunas de las líneas prioritarias de mejora establecidas para este periodo fueron las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, la atención a la diversidad, la convivencia escolar y la cultura de la evaluación, de la innovación y de la mejora continua.

Las referencias legislativas en las que se apoya la Región de Murcia a la hora de gestionar la formación continua se hallan en el Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia. Gracias a esta normativa nace el Consejo Regional de formación permanente del profesorado, cuya finalidad es la de promover la formación continua de calidad acorde a las necesidades y demandas del sistema educativo regional. Este órgano consultivo será encargado de tramitar las siguientes funciones:

- a) Analizar y valorar las necesidades de formación permanente del profesorado.
- b) Participar en el proceso de diseño, seguimiento y evaluación del Plan Trienal y los Planes anuales.
- c) Informar los respectivos planes y la Memoria final.
- d) Asesorar al Consejero competente en materia de Educación y emitir los informes que éste les solicite.
- e) Formular propuestas de regulación y de actuación en el ámbito de su competencia.

Por último, se puede apreciar la existencia de varias iniciativas y programas por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional que comparten el propósito de apoyar la formación continua del docente, desde actuaciones como la implementación de actividades formativas gratuitas hasta la elaboración de informes y planes de seguimiento y evaluación de las competencias que más necesidad tienen de ser actualizadas en el campo de la enseñanza. La existencia de estas oportunidades de crecimiento permite que el docente pueda elegir entre un variado catálogo formativo cuyo contenido estará basado en las demandas que la sociedad impone a nivel educativo. La figura del docente, tras la revisión de estos documentos, parece gozar un gran apoyo institucional en todas las comunidades autónomas del territorio español para el fomento de su desarrollo profesional y personal.

Capítulo 5. Antecedentes teóricos

Anteriormente se ha mencionado la estrecha relación que comparte la formación continuadel profesorado con la mejora de la calidad educativa, destacando la importancia que tienela actualización de los conocimientos, las habilidades y prácticas pedagógicas con el fin de proporcionar una educación adecuada a las necesidades de su alumnado (Cruz, 2020).

El concepto de formación continua no es nuevo en España, pero para poder investigar sobre él, debemos adentrarnos en un contexto real y activo: los colegios que nos rodean (Núñez, 2019). El universo que supone la vida escolar acoge múltiples protagonistas, entre ellos, los maestros y maestras que día a día acogen ese rol transformador de la sociedad y se comprometen a realizarlo de la mejor manera posible; aunque, para lograrlo, también deben estar instruidos con éxito.

El problema yace en que no todos estos docentes tienen las mismas oportunidades para implicarse constantemente en su propia educación, y esta investigación va a tratar de descubrir la existencia de relación entre la formación que tiene el profesorado de Educación Primaria del municipio de Mazarrón y las características personales y profesionales que representan. Para completar el estudio, también se ha pretendido acoger las perspectivas que esta población identifica en su propia práctica profesional diaria, las preferencias que comparten en cuanto a tipologías y modelos de formación, el grado de satisfacción que otorgan a la formación recibida y el interés que les motiva a continuarla, y, por el contrario, los obstáculos que la dificultan.

La relevancia de esta investigación dentro del mundo educativo se encuentra en que la identificación de diferencias o similitudes en la percepción del profesorado de Educación Primaria dará voz a aquellas áreas de contenido que necesitan una renovación formativa y, por lo tanto, nos acercaremos a posibles opciones que puedan dar respuesta a ello con el fin de mejorar de la calidad educativa desde el sector docente. La formación continua del profesorado desempeña un papel clave en el desarrollo integral de los estudiantes y produce un impacto directo en sus resultados académicos. Es decir,

investigar en necesidades formativas fortalece la adaptación del profesorado ante las demandas de aprendizaje de la sociedad actual.

Con el fin de mejorar el desempeño docente, en diversas comunidades autónomas se han llevado a cabo estudios sobre la identificación de necesidades formativas del profesorado en todas las etapas educativas. Uno de ellos, realizado por Calduch et al. (2021), indicaba que las principales necesidades formativas partían de la mejora en integración de las TIC en el aula, la evaluación de los aprendizajes y la atención a la diversidad; en este estudio, no se encontraron diferencias significativas por razón de edad, género y categoría profesional a excepción de que la mejora en integración de las TIC en el aula destacaba como una necesidad menor en los docentes jóvenes. La investigación de Hernández, Penalva y Guerrero (2020), en la Región de Murcia, aunque referida a Educación Secundaria Obligatoria, demostraba que los docentes sufrían carencias de formación a la hora de llevar a la práctica estrategias de gestión de conflictos como la mediación, negociación, asertividad, educación emocional e incluso en técnicas y metodologías de aprendizaje cooperativo, y era necesario ajustar el modelo formativo. En adición, Cejudo et al. (2015), sobre la etapa de Educación Primaria, señaló que los educadores expresan gran necesidad respecto a la formación en atención a la diversidad, especialmente en alumnado con problemas de conducta. Asimismo, existen otros estudios sobre la formación del profesorado de ciencias sociales que arrojan algunos resultados similares en ese sentido, además de destacar la formación en métodos de aprendizaje activos y recursos TIC (Sánchez, Guerrero y Miralles, 2021; Guerrero y Pérez, 2022).

Este estudio trascenderá a un nivel superior tras analizar los resultados obtenidos entre los grupos pertenecientes a las variables de género, edad y años de experiencia permitirá detectar la existencia de disparidades; provocando un acercamiento a la falta de formación que experimentan los maestros en cuestión de su identidad de género, experiencia acumulada en la docencia y edad. En mayor profundidad, el análisis con la variable de género podrá catalogar las necesidades formativas que varían entre hombres y mujeres, profundizando así en la equidad e igualdad de oportunidades en el ámbito educativo junto al reconocimiento de los intereses que mayormente atraen a ambos grupos. En cuanto a la variable de años de experiencia, será interesante evaluar cómo evolucionan las necesidades formativas a lo largo del tiempo durante el ejercicio de la profesión docente. Por último, la inferencia con la variable de edad permitirá detectar posibles particularidades generacionales entre los rangos de edad establecidos.

La detección de necesidades formativas en el profesorado de Educación Primaria es crucial para poder establecer líneas de actuación prioritarias y fomentar así su adaptación a las demandas y expectativas de una sociedad en constante evolución. Tratar esta problemática no solo es un ejercicio de reflexión individual del docente, sino que beneficia a toda la comunidad educativa y favorece al diseño de actividades, programas, planes y proyectos de formación adecuados y personalizados a las carencias que estos agentes presentan (Diz, 2017).

Capítulo 6. Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación. Estos se dividirán entre un objetivo general y varios objetivos específicos.

Objetivo general 1. Analizar qué necesidades formativas tienen los docentes de Educación Primaria del municipio Mazarrón.

Los objetivos específicos son los siguientes:

Objetivo específico 1.1. Conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria sobre sus necesidades formativas en relación con metodologías, recursos, estrategias de evaluación y otras competencias y habilidades, así como analizar si existe relación entre estas necesidades y el género, edad, años de experiencia como docente y la participación en proyectos de innovación.

Objetivo específico 1.2. Analizar sus preferencias acerca de las modalidades y tipologías de formación, así como el interés que motiva al profesorado a continuar su formación.

Objetivo específico 1.3. Conocer la percepción que tiene sobre su grado de satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua.

Objetivo específico 1.4. Analizar algunas de las dificultades y obstáculos que perciben en la práctica de su formación continua.

Capítulo 7. Metodología de la investigación

7.1. Diseño de la investigación

En esta investigación se ha utilizado un enfoque cuantitativo de diseño no experimental descriptivo-correlacional tipo encuesta que garantice la consecución del objetivo general.

Gracias al enfoque cuantitativo podremos explicar, relacionar y predecir variables; teniendo un control sobre los fenómenos (Arteaga et al., 2017). En este caso, el diseño es descriptivo-correlacional, donde la recogida de los datos será realizada mediante el cuestionario que se ha diseñado *ad hoc* para esta investigación, *Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria (CNEFOPEP)*. Al estar analizando un fenómeno ya existente a través de unos sujetos en su ambiente natural, debemos señalar que esta investigación forma parte de la tipología no experimental de carácter *ex post facto*, cuyas variables dependientes e independientes no han sido manipuladas en ningún momento (Agudelo y Aburto, 2008).

7.2. Contexto y participantes

Esta investigación se contextualiza en el municipio de Mazarrón, situado en la Comunidad Autónoma de Murcia, y la muestra ha consistido en 52 docentes de once centros educativos distribuidos en distintas zonas donde se imparte la etapa de Educación Primaria.

Para delimitar el grupo clave de este estudio se utilizó un método no probabilístico denominado muestreo por cuotas, cuyas características son destacadas debido a que forma grupos de individuos con características representativas a partir de unos criterios impuestos por el investigador (Hernández-Ávila y Escobar, 2019). Para el desarrollo del estudio, la selección de la muestra debía estar constituida por las siguientes características imprescindibles:

- Maestro de Educación Primaria.
- Ejercicio activo de su labor docente durante el periodo de la investigación.
- Pertenencia a un centro ubicado en Mazarrón.

Tras lo recién mencionado, cabe destacar que se invitó a todo el profesorado de la etapa de Educación Primaria de estos once centros, alcanzando un número de 52 cuestionarios cumplimentados por sus docentes. Los datos más actualizados que expone el Centro Regional Estadístico de Murcia (CREM) en cuanto al número de profesorado activo según el municipio de la Región de Murcia datan el curso 2021/2022, con una cuantía de 259 docentes en el municipio de Mazarrón. A pesar de que este número engloba a los maestros/as de las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria en conjunto, nos sirve para realizar una inferencia que apoye la fiabilidad de los resultados, teniendo así una representatividad lo suficientemente grande como para relevar a la población objetivo. En este caso, teniendo en cuenta una población de 259 frente a la recogida de una muestra de 52 sujetos, la investigación tendría un margen de error de 12.3% en un nivel de confianza de 95%. La descripción de la muestra se puede observar en la Tabla 2:

Tabla 2

Distribución muestral del profesorado participante por variable

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	19	38.4
	Femenino	31	61.5
Edad	20-29	5	9.6
	30-39	27	51.9
	40-49	18	34.6
	50-59	2	3.8
Situación laboral	Funcionario	46	88.5
	Interino	5	9.6
	Funcionario en prácticas	1	1.9
	Menos de 5 años	15	28.8

Años de experiencia como docente	Entre 6 y 10 años	16	30.8
	Entre 11 y 15 años	10	19,2
	Más de 15 años	11	21.2
Curso o cursos donde ejerce su labor docente	1.º	6	11.5
	2.º	8	15.4
	3.º	7	13.5
	4.º	6	11.5
	5.º	8	15.4
	6.º	8	15.4
Participación en proyectos de innovación educativa	Más de un curso	9	17.3
	Sí	14	26.9
	No	38	73.1

En adición, el 40.4% de estos maestros/as pertenecen a centros ubicados en Mazarrón y 59.6% a Puerto de Mazarrón, siendo todos ellos de carácter público. El 75% de los participantes afirma tener como titulación académica una diplomatura, licenciatura o grado universitario; y el 15.4% tiene estudios de máster.

En relación con su participación en proyectos de innovación docente, el 73.1% no ha participado en ningún proyecto de innovación. Las temáticas de los proyectos han estado relacionadas con la competencia digital docente, las metodologías activas y la educación emocional. En la Tabla 3 se hallan las respuestas recogidas de los 14 individuos que respondieron afirmativamente:

Tabla 3

Temáticas de los proyectos de innovación

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Participación en proyectos de innovación	Competencia digital docente	3	21.43
	Metodologías activas	4	28.57
	Aula del futuro	2	14.29
	Robótica	2	14.29
	Educación emocional	3	21.42

7.3. Instrumento de recogida de información

Para la recogida de la información se ha procedido a la creación de un instrumento *ad hoc* denominado *Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria (CNEFOPEP)*. Para su elaboración se ha realizado una revisión de múltiples cuestionarios ya existentes con la finalidad de asegurar la calidad de contenido (Apéndice C). El cuestionario ha sido validado mediante un juicio de expertos para garantizar que el cuestionario creado contaba con una correcta validez en sus preguntas e ítems, se contactó, por ello, con varios expertos con el fin de solicitar su opinión y valoración. Al involucrar a personas con experiencia y conocimientos en el proceso de evaluación, se

asegura que el instrumento contenga unas preguntas claras, coherentes y adecuadas que midan lo que realmente pretenden medir, reduciendo enormemente el porcentaje de sesgo en los resultados futuros. Como dice Ventura-León (2022), la revisión de contenido de los ítems por parte de los jueces expertos reduce la varianza irrelevante del constructo y, además, nos entrega una evidencia de validez imprescindible para afirmar su calidad y aumentar la confianza en los resultados obtenidos a través de su aplicación.

Gracias al juicio de expertos podemos identificar posibles problemáticas yacentes en la estructura de nuestra herramienta de recogida de información para así poder corregirlas antes de su implementación en una investigación. El objetivo presente en este instrumento de validación era que el experto atiende a la congruencia entre los ítems y su operacionalización, junto a la evaluación de los aspectos que engloban la redacción de los enunciados y cuestiones de CNEFOPEP; es decir, su coherencia, precisión, sintaxis...

El instrumento de validación de contenido fue entregado a nueve expertos de manera telemática junto a una carta de invitación al juicio de expertos y el propio cuestionario que se pretende evaluar (Apéndice D). El experto, a través de una escala de Likert con valores determinados de uno hasta cinco, podrá juzgar cada ítem en relación con los criterios de claridad, pertinencia y adecuación. En adición, no solo obtendremos este tipo de información, sino que también se entrega, al final de cada dimensión, un apartado donde el individuo podrá escribir sus sugerencias de mejora y así podrá especificar aquellos aspectos que más han llamado su atención.

Tabla 4

Características profesionales de los expertos

Código	Cargo actual	Especialidad	Años de experiencia
E1	Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación	Métodos de Diagnóstico en Educación	Más de 15 años
E2	Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Educación	Teoría e Historia de la Educación	Más de 15 años
E3	Profesora Titular de Universidad en la Facultad de Educación	Teoría e Historia de la Educación	Más de 15 años

Las observaciones de los expertos fueron muy positivas en todos los criterios establecidos y no se obtuvieron puntuaciones menores de 4, como producto final el cuestionario inicial pasó de 52 ítems a tener 51 más cuatro pertenecientes a apartados de observaciones en los que el participante podía comentar libremente. Sus dimensiones permanecieron iguales. La descripción del cuestionario también fue modificada y el título que denominaba este instrumento de recogida de información, *Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria*, pasó a tener un acrónimo de reconocimiento (CNEFOPEP) (Apéndice B).

Las dimensiones finales que componen este cuestionario son cinco:

- Dimensión 1. Datos sociodemográficos: su finalidad es recoger información personal y profesional sobre los participantes con el fin de caracterizar los rasgos de la muestra: género, edad...
- Dimensión 2. Percepción de las necesidades formativas: los participantes expresarán las necesidades formativas que perciben en su práctica docente (metodologías, recursos digitales, atención a la diversidad, habilidades y competencias...) mediante una escala Likert.
- Dimensión 3. Tipología y Modalidades de formación: los participantes indicarán la regularidad con la que realizan distintos tipos de actividades formativas mediante una escala Likert. A continuación, señalarán la modalidad de impartición, la duración que suelen elegir y la institución que la oferta junto al interés que motiva la continuidad de su formación.
- Dimensión 4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua: el participante otorgará un valor, mediante una escala Likert, a la satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos que le han ofrecido las actividades formativas que cursado en los últimos tres años.
- Dimensión 5. Dificultades y obstáculos de la formación continua: el participante otorgará un valor, mediante una escala Likert, a los aspectos que dificultan la continuidad de su formación.

Para finalizar, se incluyeron unas preguntas abiertas sobre cada dimensión para que el sujeto pudiera aportar información complementaria u otras observaciones a sus respuestas. En la Tabla 5 se muestran los 51 ítems que conforman el cuestionario, organizados según las dimensiones.

Tabla 5

Dimensiones de CNEFOPEP

Dimensión	Contenido	N.º de ítems
Dimensión 1	Datos sociodemográficos	10
Dimensión 2	Percepción de las necesidades formativa	9
Dimensión 3	Tipología y Modalidades de formación	17
Dimensión 4	Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua	5
Dimensión 5	Dificultades y obstáculos de la formación continua	10

Con el fin de asegurar que el cuestionario poseía un nivel de fiabilidad adecuado en sus escalas de medida, se realizó un análisis mediante el coeficiente Alfa de Cronbach a través del programa estadístico *IBM SPSS Statistics for Windows v27*. La puntuación

general obtenida ha sido de 0.622, indicando así que la consistencia interna de CNEFOPEP es cuestionable (Tabla 6).

Tabla 6

Puntuaciones del coeficiente Alfa de Cronbach por dimensión

Dimensión	Coefficiente Alfa de Cronbach
Dimensión 2. Percepción de las necesidades formativas	0.683
Dimensión 3. Tipología y Modalidades de formación	0.417
Dimensión 4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua	0.906
Dimensión 5. Dificultades y obstáculos de la formación continua	0.678

7.4. Procedimiento de contacto con los centros

En primer lugar, se elaboró una lista con los números telefónicos y direcciones de correo electrónico de los centros seleccionados. El contacto inicial fue a través de un correo electrónico que contenía una carta de presentación, información sobre el propósito de la investigación y una invitación para colaborar en él. Se concedieron unos días para asegurar que los agentes de cada centro habían leído y compartido la información entre sí; y posteriormente se realizaron llamadas telefónicas para explicarles en profundidad el estudio, aclarar dudas y confirmar la participación de cada colegio. Cabe mencionar que entre la información proporcionada estaba detallado el periodo de participación y podían elegir si preferían realizar el cuestionario de manera telemática o presencial. Fue establecido un seguimiento telefónico a las dos semanas del primer contacto con el fin de verificar que habían participado y agradecer su colaboración.

7.5 Plan de análisis de la información

Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa *IBM SPSS Statistics for Windows v27*. Se establecieron 52 variables para recopilar los datos de los 52 participantes (Apéndice E). A continuación, se detallarán los pasos que se han seguido para organizar los datos junto a los métodos estadísticos utilizados.

Esta sección comienza con un análisis exploratorio de los datos, con la principal finalidad de determinar los supuestos de normalidad y homogeneidad de los datos recogidos. La prueba de normalidad afirma que los datos no tienen una distribución normal, dando un valor $\alpha > .05$; y, por tanto, dando paso a la realización de pruebas no paramétricas.

En segundo lugar, se procede a realizar un análisis univariable donde los datos serán analizados mediante procesos estadísticos descriptivos y de frecuencia. Gracias a ello se obtuvo una comprensión mayor de los datos recogidos y señalar posibles problemáticas. Asimismo, se ha comenzado por el análisis de las puntuaciones de

tendencia central como la media, la mediana y la moda con el fin de identificar los valores centrales y típicos de la información recogida. Se prosigue con el análisis de las medidas de dispersión y, por ende, de la desviación típica, los rangos y cuartiles, los cuales serán fundamentales para describir la variabilidad y dispersión de los datos. Con el fin de determinar la cantidad de casos y valores de cada variable, se establece una tabla de frecuencias junto a un histograma para exponer la información en forma gráfica. En adición, se ha señalado la asimetría y curtosis de los datos para examinar la distribución de los datos.

Para responder al objetivo general marcado en este estudio, se procederá a constatar el nivel de relación existente entre las variables sociodemográficas y la percepción de las necesidades formativas de los participantes mediante la elaboración de tablas de contingencia. Esto permitió examinar la distribución conjunta de las variables y evaluar así posibles asociaciones. Se utilizaron las pruebas Rho de Spearman y Tau-b de Kendall para determinar la magnitud y la dirección de relación entre las variables de necesidades formativas y los datos sociodemográficos. Estas pruebas de correlación evaluaron la existencia de relaciones observadas, pudiendo ser atribuidas al azar o a una relación sistemática relativa. Se estableció un nivel de significancia del .05 para todas las pruebas. En cuanto al tratamiento de los objetivos específicos, se analizarán las tablas de frecuencia de las variables representativas de cada uno de ellos para describir los datos más compartidos entre los participantes. Para el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario se ha realizado un análisis cualitativo mediante la creación de tablas que expongan las respuestas de los sujetos junto a su frecuencia.

7.6 Requerimientos éticos

Esta investigación se ha realizado teniendo en cuenta unos principios éticos para garantizar la protección de los derechos y el bienestar de los participantes junto al respeto a la integridad científica; los cuales van desde la planificación, recolección, manejo y conservación hasta el procesamiento, análisis, calidad y divulgación de la información (Espinoza y Calva, 2020).

El cuestionario da la bienvenida al participante explicando el cometido del estudio con la finalidad de proporcionarles información clara para que estos puedan tomar una decisión libre y voluntaria sobre su colaboración. Se menciona la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, para prometer la confidencialidad y privacidad de todos los datos que nos ofrezca el sujeto y, tras esto, se asegura el consentimiento informado de la muestra. Al final de la invitación, se le pide al individuo que responda con transparencia y sinceridad para que toda la información recaudada represente una fidelidad de los hechos que se pretenden medir.

Entre los derechos que poseían los participantes de este estudio está el derecho a retirarse de la investigación en cualquier momento sin sufrir represalias y el derecho a la

libertad de expresión ante las preguntas abiertas del cuestionario. Además, cabe destacar que todos los participantes han actuado a través de la voluntariedad en todo el proceso de recogida de información y nadie ha sido sometido para colaborar.

Para garantizar que el cuestionario CNEFOPEP cumplimentaba los elementos que constituyen el punto de vista jurídico y ético de la investigación, fue emitida una solicitud de hacia la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia, los cuales, una vez analizada la información enviada, transmitieron un informe favorable al respecto (Apéndice F). Por consiguiente, después de recibir esta confirmación, se enviaron los cuestionarios.

7.7. Cronograma

La creación de un cronograma de investigación nos permite gestionar las fases que se vana llevar a cabo dentro de nuestro proyecto mediante la sencilla lectura de una estructura visual. Desde una segura selección de línea de investigación, se planteó el problema de investigación durante los meses de noviembre y diciembre, acotando así los objetivos, las variables de estudio y una revisión de fuentes bibliográficas que servirían para comenzar la andadura de este trabajo en una base teórica firme que sujetara los cimientos de los siguientes pasos a dar. A medida que se elaboraba el marco teórico, a la vez que el diseño metodológico de la investigación, también se fue diseñando el cuestionario y el instrumento de validación de contenido de este, siendo estos finalizados y validados en marzo. En los primeros días de abril, el cuestionario CNEFOPEP fue publicado en ENCUESTAS, plataforma oficial de la Universidad de Murcia, para iniciar la recogida de información (Tabla 7).

Tabla 7

Diagrama de Gantt

Fases	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Selección de línea de investigación									
Planteamiento del problema de investigación									
Elaboración del marco teórico									
Elaboración del diseño de investigación									
Elaboración de los instrumentos									

Recogida de información									
Análisis de los datos									
Entrega de Trabajo de Fin de Máster									

Capítulo 8. Resultados

Para expresar de manera clara los resultados de esta investigación, esta sección se realizará comentando los objetivos específicos de la manera lineal en la que están propuestos:

- a) Objetivo específico 1.1. Conocer la percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria sobre sus necesidades formativas en relación con metodologías, recursos, estrategias de evaluación y otras competencias y habilidades, así como analizar si existe relación entre estas necesidades y el género, edad, años de experiencia como docente y la participación en proyectos de innovación.

Respecto a las necesidades formativas (Tabla 8), en los extremos de la escala se observa que la opción bastante y mucho aglutinan las mayores necesidades de formación en atención a la diversidad con un 84.7% ($M = 4.23$, $DT = 0.703$), metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado con un 82.8%, ($M = 4.19$, $DT = 0.715$) y el área de recursos digitales y TIC con un 75% ($M = 4.04$, $DT = 0.928$). Las necesidades formativas percibidas con los valores más bajos han sido el desarrollo de tutorías y orientación obteniendo solo el 17.3% ($M = 2.98$, $DT = 0.779$) y las habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa ($M = 3.19$, $DT = .817$).

Tabla 8

Porcentajes y estadísticos descriptivos sobre las necesidades formativas percibidas

Ítem		Valores porcentuales					Total	M	DT
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho			
11. Actualización disciplinar o de contenidos	%	0	13.5	44.2	25	17.3	100	3.46	0.939
	N	0	7	23	13	9	52		
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	%	0	0	17.3	46.2	36.6	100	4.19	0.715
	N	0	0	9	24	19	52		
	%	0	7.7	17.3	38.5	36.5	100	4.04	0.928

13. Recursos digitales y TIC	N	0	4	9	20	19	52		
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	%	0	0	28.8	57.7	13.5	100	3.85	0.638
	N	0	0	15	30	7	52		
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	%	0	19.2	48.1	26.9	5.8	100	3.19	0.817
	N	0	10	25	14	3	52		
16. Atención a la diversidad	%	0	0	15.4	46.2	38.5	100	4.23	0.703
	N	0	0	8	24	20	52		
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	%	0	25	57.7	11.5	5.8	100	2.98	0.779
	N	0	13	30	6	3	52		
18. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	%	0	1.9	26.9	36.5	34.6	100	4.04	0.839
	N	0	1	14	19	18	52		

En el apartado de observaciones de la *Dimensión 2. Percepción de las necesidades formativas*, se detectan varias áreas prioritarias, aunque las más destacadas vuelven a ser las relacionadas con la competencia digital y la atención a la diversidad (Tabla 9).

Tabla 9

Observaciones a Dimensión 2. Percepción de las necesidades formativas

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Percepción de las necesidades formativas	Competencia digital docente	5	41.68
	Metodologías activas	2	16.66
	Atención a la diversidad	4	33.33
	Educación emocional	1	8.33

En cuanto al análisis de existencia de relación entre estas necesidades formativas y el género, edad, años de experiencia como docente y la participación en proyectos de innovación, los resultados son los siguientes:

En referencia al género, el género masculino obtiene los valores más altos en la mayoría de las necesidades formativas, a excepción de los ítems 16, 17 y 18 (área de atención a la diversidad, desarrollo de tutorías y orientación, competencias para el

desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario), donde se observa que el género femenino manifiesta la mayor necesidad formativa (Tabla 10).

Tabla 10

Tablas cruzadas para las variables necesidades formativas y género

Ítem	Género	Poco	Algo	Bastante	Mucho
11. Actualización disciplinar o de contenidos	Masculino	20%	50%	15%	15%
	Femenino	9,4%	40,6%	31,3%	18,8%
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	Masculino	0	15,0%	40,0%	45,0%
	Femenino	0	18,8%	50,0%	31,3%
13. Recursos digitales y TIC	Masculino	5,0%	15,0%	40,0%	40,0%
	Femenino	9,4%	18,8%	37,5%	34,4%
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	Masculino	0	20,0%	60,0%	20,0%
	Femenino	0	34,4%	56,3%	9,4%
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	Masculino	15,0%	35,0%	40,0%	10%
	Femenino	21,9%	56,3%	18,8%	3,1%
16. Atención a la diversidad	Masculino	0	25,0%	45,0%	30,0%
	Femenino	0	9,4%	46,9%	43,8%
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	Masculino	25,0%	60,0%	10,0%	5,0%
	Femenino	25,0%	56,3%	12,5%	6,3%
18. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	Masculino	5,0%	40,0%	35,0%	20%
	Femenino	0,0%	18,8%	37,5%	43,8%

En cuanto a la edad, a través de la prueba Tau-b de Kendall se confirmó que no existen relaciones significativas entre las necesidades formativas y rangos de edad. Los participantes pertenecientes al rango de 20-29 años perciben obtienen las puntuaciones más altas de demanda formativa en los ítems 15 y 17; mientras que aquellos docentes con edades comprendidas entre los 30 y 39 años aglutinan las puntuaciones más altas en los ítems 11, 12 y 14. Se destaca que el rango de 50-59 años posee mayor necesidad en atención a la diversidad (100%) y el rango de 40-49 lo posee en recursos digitales y TIC (83.3%).

Tabla 11*Tablas cruzadas para las variables necesidades formativas y rangos de edad*

Ítem	Rangos de edad	Poco	Algo	Bastante	Mucho
11. Actualización disciplinar o de contenidos	20-29	0,0	80,0%	0,0	20,0%
	30-39	14,8%	29,6%	37,0%	18,5%
	40-49	11,1%	61,1%	11,1%	16,7%
	50-59	50,0%	0,0%	50,0%	0
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	20-29	0	40,0%	40,0%	20,0%
	30-39	0	11,1%	48,1%	40,7%
	40-49	0	16,7%	44,4%	38,9%
	50-59	0	50,0%	50,0%	0
13. Recursos digitales y TIC	20-29	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%
	30-39	11,1%	7,4%	44,4%	37,0%
	40-49	0,0%	16,7%	38,9%	44,4%
	50-59	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	20-29	0	20,0%	60,0%	20%
	30-39	0	25,9%	59,3%	14,8%
	40-49	0	33,3%	55,6%	11,1%
	50-59	0	50,0%	50,0%	0
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	20-29	20,0%	0,0%	60,0%	20,0%
	30-39	22,2%	51,9%	22,2%	3,7%
	40-49	16,7%	55,6%	22,2%	5,6%
	50-59	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%
16. Atención a la diversidad	20-29	0	20,0%	40,0%	40,0%
	30-39	0	7,4%	48,1%	44,4%
	40-49	0	27,8%	44,4%	27,8%
	50-59	0	0,0%	50,0%	50,0%
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	20-29	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%
	30-39	29,6%	48,1%	14,8%	7,4%
	40-49	27,8%	66,7%	5,6%	0,0%
	50-59	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%
18. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	20-29	0,0%	20,0%	20,0%	60,0%
	30-39	3,7%	25,9%	29,6%	40,7%
	40-49	0,0%	27,8%	50,0%	22,2%
	50-59	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%

El profesorado de Educación Primaria con experiencia docente entre seis y diez años asegura tener una mayor necesidad formativa en los ámbitos reflejados en el ítem 11, 12, 13 y 14; mientras que el equipo docente con unos años de experiencia menores a cinco, perciben tener dichas necesidades en los contenidos tratados en los ítems 15, 16, 17. Los docentes con más de 15 años de experiencia obtienen los valores más altos en el área de competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario. Mediante la prueba Tau-b de Kendall ($\tau = -.268$, $p = .019$) se encontró que existe una relación negativa entre aquellos participantes con una experiencia docente de más de 15 años y el área de atención a la diversidad, a medida que la experiencia docente aumenta, la necesidad formativa en atención a la diversidad tiende a disminuir (Tabla 12).

Tabla 12*Tablas cruzadas para las variables años de necesidades formativas y experiencia docente*

Ítem	Años de experiencia	Poco	Algo	Bastante	Mucho
11. Actualización disciplinar o de contenidos	Menos de 5	6,7%	53,3%	20,0%	20,0%
	Entre 6 y 10	18,8%	18,8%	37,5%	25,0%
	Entre 11 y 15	10,0%	60,0%	20,0%	10,0%
	Más de 15 años	18,2%	54,5%	18,2%	9,1%
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	Menos de 5	0	26,7%	40%	26,3%
	Entre 6 y 10	0	0	50%	42,1%
	Entre 11 y 15	0	10%	60%	15,8%
	Más de 15 años	0	36,4%	36,4%	15,8%
13. Recursos digitales y TIC	Menos de 5	13,3%	20,0%	33,3%	33,3%
	Entre 6 y 10	12,5%	0,0%	43,8%	43,8%
	Entre 11 y 15	0,0%	20,0%	50,0%	30,0%
	Más de 15 años	0,0%	36,4%	27,3%	36,4%
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación- innovación en el aula	Menos de 5	0	33,3%	46,7%	20%
	Entre 6 y 10	0	25%	62,5%	12,5%
	Entre 11 y 15	0	20%	70,0%	10%
	Más de 15 años	0	28,8%	54,5%	9,1%
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	Menos de 5	33,3%	13,3%	40,0%	13,3%
	Entre 6 y 10	12,5%	68,8%	18,8%	0
	Entre 11 y 15	30%	60,0%	10,0%	0
	Más de 15 años	0	54,5%	36,4%	9,1%
16. Atención a la diversidad	Menos de 5	0	6,7%	40,0%	53,3%
	Entre 6 y 10	0	12,5%	50,0%	37,5%
	Entre 11 y 15	0	10,0%	40,0%	50,0%
	Más de 15 años	0	36,4%	54,5%	9,1%
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	Menos de 5	40,0%	33,3%	20,0%	6,7%
	Entre 6 y 10	12,5%	68,8%	6,3%	12,5%
	Entre 11 y 15	40,0%	50,0%	10,0%	0,0%
	Más de 15 años	9,1%	81,8%	9,1%	0,0%
18. Competencias para el desarrollo de	Menos de 5	6,7%	20,0%	20%	53,3%
	Entre 6 y 10	0	31,3%	31,3%	37,5%
	Entre 11 y 15	0	30%	40%	9,1%
	Más de 15 años	0	26,9%	63,5%	34,6%

un enfoque
intercultural o
comunitario

En cuanto a la participación en proyectos de innovación, los sujetos que no han participado en proyectos de innovación acumulan los porcentajes más positivos en todas las áreas de necesidades formativas establecidas (Tabla 13). La prueba de correlación de Spearman no halló relaciones significativas.

Tabla 13

Tablas cruzadas para las variables necesidades formativas y participación en proyectos de innovación

Ítem	Participación en proyectos de innovación	Poco	Algo	Bastante	Mucho
11. Actualización disciplinar o de contenidos	Sí	21,4%	50,0%	21,4%	7,1%
	No	10,5%	42,1%	26,3%	21,1%
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	Sí	0	28,6%	42,9%	28,6%
	No	0	13,2%	47,4%	39,5%
13. Recursos digitales y TIC	Sí	7,1%	35,7%	21,4%	35,7%
	No	7,9%	10,5%	44,7%	36,8%
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	Sí	0%	35,7%	50,0%	14,3%
	No	0	26,3%	60,5%	13,2%
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	Sí	28,6%	50,0%	14,3%	7,1%
	No	15,8%	47,4%	31,6%	5,3%
	Sí	0	28,6%	50,0%	21,4%

16. Atención a la diversidad	No	0	10,5%	44,7%	44,7%
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	Sí	0	85,7%	14,3%	0
	No	34,2%	47,4%	10,5%	7,9%
18. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	Sí	0	35,7%	57,1%	7,1%
	No	2,6%	23,7%	28,9%	44,7%

A continuación, se expone el análisis realizado entre las necesidades formativas con la finalidad de identificar relaciones significativas entre ellas (Tabla 14). Comenzando por la variable de recursos digitales y TIC, se observan dos relaciones altamente significativas ($p < .001$) con la variable de actualización disciplinar; al igual que con metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado, donde comparten el mismo nivel de significación. Por otro lado, la necesidad formativa en recursos digitales y TIC mantiene otra relación con competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario ($p = .036$).

Asimismo, dentro del área de metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado, se encuentra una relación con la variable de habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa ($p = .047$). En adición, también se halla relación con la variable de desarrollo de tutorías y orientación ($p = 0.039$).

Por último, se ha identificado una relación significativa ($p = .017$) entre la necesidad formativa en actualización disciplinar o de contenidos con las competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario.

Tabla 14*Tau-b de Kendall entre las variables de necesidades formativas*

	1	2	3	4	5	6	7	8
Actualización disciplinar o de contenidos	1							
Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	.177	1						
Recursos digitales y TIC	.409*	.449*	1					
Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	.132	.254*	.181	1				
Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	.235	.027	.250*	.330*	1			
Atención a la diversidad	.238	.130	.209	.138	.022	1		
Desarrollo de Tutorías y Orientación	.010	-.099	-.112	-.024	.256*	-.045	1	
Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	.290*	.167	.257*	.019	.229	.308*	.099	1

*. La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

- a) Objetivo específico 1.2. Analizar sus preferencias acerca de las modalidades y tipologías de formación.

El 82.7% de docentes eligen con suma preferencia los cursos como tipología de formación y, en segundo lugar, los seminarios (36.5%). Las demás tipologías comparten un valor porcentual muy bajo y similar entre ellas, siendo los proyectos de innovación y las comunidades de aprendizaje aquellas que comparten los índices de preferencia más bajos (13.4%) (Tabla 15).

Tabla 15

Valores porcentuales de la preferencia de los docentes en cuanto a tipologías de formación

Ítem	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Cursos	Poco	1	1.9
	Algo	8	15.4
	Bastante	20	38.5
	Mucho	23	44.2
Seminarios	Nada	3	5.8
	Poco	9	17.3
	Algo	16	30.8
	Bastante	18	34.6
	Mucho	6	11.5
Talleres	Nada	13	25.0
	Poco	15	28.8
	Algo	13	25.0
	Bastante	10	19.2
	Mucho	1	1.9
Proyectos de innovación e investigación educativa	Nada	24	46.2
	Poco	15	28.8
	Algo	6	11.5
	Bastante	5	9.6
	Mucho	2	3.8
Formación en centros	Nada	11	21.2
	Poco	11	21.2
	Algo	15	28.8
	Bastante	13	25.0
	Mucho	2	3.8
Grupos de trabajo	Nada	26	50.0
	Poco	9	17.3
	Algo	9	17.3
	Bastante	6	11.5
	Mucho	2	3.8
Comunidades de aprendizaje	Nada	22	42.3
	Poco	9	17.3
	Algo	14	26.9
	Bastante	5	9.6

Mucho	2	3.8
-------	---	-----

Sobre la modalidad de formación se puede observar que un 38.5% de los docentes prefiere que sea en línea o mixta. La duración de la formación media (73.1%) es la más valorada, mientras que la institución que oferta la formación más seleccionada ha sido el Centro de Profesores y Recursos con 28.8%, acompañada del propio centro escolar (25%) y otras instituciones formativas (25%) (Tabla 16).

Tabla 16

Valores porcentuales de la preferencia de los docentes en cuanto a modalidades de formación

Ítem	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Tipo de modalidad	Presencial	12	23.1
	Virtual o en línea	20	38.5
	Mixta	20	38.5
Duración de la formación	Corta	13	25.0
	Media	38	73.1
	Larga	1	1.9
Institución que oferta la formación	Mi propio centro educativo	13	25.0
	Centro de Profesores y Recursos	15	28.8
	Otras instituciones formativas	13	25.0
	Otras opciones de respuesta múltiple (CPR, universidad, mi propio centro educativo, otras instituciones)	11	21.2

En cuanto al apartado de observaciones de la *Dimensión 3. Tipologías y Modalidades de formación*, los docentes remarcan su preferencia por actividades formativas cercanas al domicilio, de carácter práctico y de modalidad telemática (45.45%) frente a aquellos que prefieren la modalidad presencial (18.18%) (tabla 17).

Tabla 17

Observaciones a Dimensión 3. Tipologías y Modalidades de formación

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
	Cercanos al domicilio	2	18.18
	Actividades formativas más prácticas	2	18.18

Tipologías y Modalidades de formación	Preferencia por la formación telemática	5	45.45
	Preferencia por la formación presencial	2	18.18

En cuanto a los intereses que motivan al profesorado a continuar su formación, combinando los valores de bastante y mucho, se observa que los mayores aspectos que motivan al profesorado de educación primaria participante de esta investigación han sido el poder ayudar a su alumnado (100%), la inquietud por aprender (100%) y el deseo de ampliar su nivel de conocimientos y mejorar sus competencias (98.1%). El menor porcentaje pertenece a compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as (50%) (Tabla 18).

Tabla 18

Valores porcentuales de los intereses que motivan al profesorado a continuar su formación

Ítem	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Obtener el certificado o el diploma acreditativo	Nada	5	9.6
	Poco	11	21.2
	Algo	15	28.8
	Bastante	16	30.8
	Mucho	5	9.6
Promocionarme profesionalmente	Nada	2	3.8
	Poco	10	19.2
	Algo	13	25.0
	Bastante	22	42.3
	Mucho	5	9.6
Ayudar a mi alumnado	Bastante	12	23.1
	Mucho	40	76.9
Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	Algo	1	1.9
	Bastante	16	30.8
	Mucho	35	67.3
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	Poco	2	3.8
	Algo	7	13.5
	Bastante	26	50.0
	Mucho	17	32.7
Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	Bastante	9	17.3
	Mucho	43	82.7
Inquietud por aprender	Bastante	9	17.3
	Mucho	43	82.7

- b) Objetivo específico 1.3. Conocer la percepción que tiene sobre su grado de satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua.

Los participantes encuentran de gran utilidad (86.6%) y aplicabilidad (84.6%) los contenidos aprendidos en la formación continua, demostrando que han tenido buenas experiencias cursando actividades formativas. El 84.6% de los participantes concuerdan en que están bastante satisfechos con la formación recibida y también lo están con el nivel de aprendizaje adquirido, según la suma de los porcentajes de los valores bastante y mucho. Además, se encuentran muy motivados a transferirla al aula (86.6%) (Tabla 19).

Tabla 19

Valores porcentuales del grado de satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua

Ítem	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Aplicabilidad de la formación recibida	Algo	8	15.4
	Bastante	35	67.3
	Mucho	9	17.3
Utilidad de la formación recibida	Poco	1	1.9
	Algo	6	11.5
	Bastante	34	65.4
	Mucho	11	21.2
Satisfacción con la formación recibida	Poco	1	1.9
	Algo	7	13.5
	Bastante	26	50.0
	Mucho	18	34.6
Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	Poco	1	1.9
	Algo	6	11.5
	Bastante	21	40.4
	Mucho	24	46.2
Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	Poco	1	1.9
	Algo	7	13.5
	Bastante	30	57.7
	Mucho	14	26.9

En las respuestas del apartado de observaciones sobre la *Dimensión 4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos*, observamos que los docentes expresan complicación a la hora de transferir dichos contenidos al aula. La falta de tiempo, recursos y contenidos prácticos también parece ser un inconveniente destacable (Tabla 20).

Tabla 20

Observaciones a Dimensión 4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Satisfacción, utilidad y transferencia	Resultan útiles	3	37.5
	Dificultad en transferencia al aula	3	37.5
	Carencia de recursos para transferir al aula	2	25

- c) Objetivo específico 1.4. Conocer algunas de las dificultades y obstáculos que perciben en la práctica de su formación continua.

Respecto a los obstáculos que dificultan la formación continua de los participantes, identificamos la excesiva carga de trabajo (75%), la falta de disponibilidad temporal (73.1%) y la lejanía existente entre la localización de la institución formativa y el domicilio (63.5%). La escasa motivación (1.9%) supone el ítem que menor porcentaje de respuestas positivas ha obtenido (Tabla 21).

Tabla 21

Valores porcentuales de los obstáculos que dificultan la formación continua al profesorado

Ítem	Criterios de respuesta	Frecuencia	%
Falta de recursos	Nada	14	26.9
	Poco	22	42.3
	Algo	10	19.2
	Bastante	3	5.8
	Mucho	3	5.8
Escasa motivación	Nada	32	61.5
	Poco	13	25.0
	Algo	6	11.5
	Bastante	1	1.9
Horarios inadecuados	Poco	8	15.4
	Algo	19	36.5
	Bastante	15	28.8
	Mucho	10	19.2
Contenido de los cursos	Nada	1	1.9
	Poco	17	32.7
	Algo	24	46.2
	Bastante	6	11.5
	Mucho	4	7.7
Falta de disponibilidad temporal	Poco	3	5.8
	Algo	11	21.2

	Bastante	20	38.5
	Mucho	18	34.6
Responsabilidades familiares o dificultades conciliación	Nada	5	9.6
	Poco	6	11.5
	Algo	14	26.9
	Bastante	14	26.9
	Mucho	13	25.0
Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	Nada	9	17.3
	Poco	13	25.0
	Algo	18	34.6
	Bastante	11	21.2
	Mucho	1	1.9
Excesiva carga de trabajo	Poco	5	9.6
	Algo	8	15.4
	Bastante	27	51.9
	Mucho	12	23.1
La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	Nada	5	9.6
	Poco	4	7.7
	Algo	10	19.2
	Bastante	24	46.2
	Mucho	9	17.3

En el apartado de observaciones de la *Dimensión 5. Dificultades y obstáculos de la formación continua* se observa que el mayor impedimento que el profesorado señala refiere a aspectos temporales, viéndose con cargas excesivas de trabajo (20%) y poca disponibilidad temporal (40%); asimismo, se hace alusión a la dificultad que experimentan para conciliar el trabajo con la familia, la lejanía ante instituciones formativas y la oferta de actividades poco atractivas (Tabla 22).

Tabla 22

Observaciones a Dimensión 5. Dificultades y obstáculos de la formación continua

Categoría	Subcategoría	Frecuencia	%
Dificultades y obstáculos de la formación continua	Carga excesiva de trabajo	2	20
	Contenido poco atractivo	2	20
	Falta de disponibilidad temporal	4	40
	Dificultad en la conciliación familiar	2	20

Capítulo 9. Discusión y conclusiones

Tras llevar a cabo un análisis sobre los datos, se han obtenido resultados reveladores que nos permitirán conocer la situación actual con mayor profundidad. A continuación, se mostrará la interpretación y contraste de las evidencias obtenidas:

En relación con el objetivo principal, se ha revelado que los docentes demandan altamente formación en las áreas de atención a la diversidad, metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado y recursos digitales y TIC. Estos datos concuerdan con estudios previos realizados en la materia, reforzando así la importancia de abordar estas necesidades formativas de manera prioritaria tal y como veremos a continuación.

La creciente diversidad en el aula se refleja en el grado de percepción que estos profesionales valoran en sus prácticas educativas; asimismo, la demanda de formación en metodologías y estrategias de enseñanza centradas en el alumnado demuestra la voluntad que tienen los docentes de mejorar su enseñanza para volverla más efectiva y significativa para los estudiantes, adaptándose a las necesidades que estos presentan (Sánchez, Guerrero y Miralles, 2021; Diz, 2017; Guerrero y Pérez, 2022). A la hora de modernizar el aula, el uso de las TIC puede suponer un enfrentamiento directo del docente frente a sus propias competencias digitales, provocando que este sea más consciente de una necesaria formación en este ámbito. La complicación que experimentan los docentes, tal y como Llorente (2008) afirma, es que la capacitación en recursos digitales y TIC dentro del aula no supone solo el manejo técnico-instrumental de estas herramientas, sino que, de la misma forma, el docente debe tener una capacitación didáctica que pueda trasladar a la tecnología (Fernández y Rodríguez, 2017). Los valores más bajos en la percepción de necesidades formativas los presenta el desarrollo de tutorías y orientación no son coincidentes con Pantoja (2013), que señala la importancia de una adecuada acción tutorial para alcanzar el desarrollo integral y armónico del alumnado que le permita afrontar situaciones de tipo personal, educativo y profesional a lo largo de su vida.

A continuación, se procederá a realizar un contraste de datos con base en las investigaciones mencionadas en los capítulos teóricos que proporcionaron el contexto para este estudio. Los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los hallazgos realizados por Calduch et al. (2021) y Cejudo et al. (2015), quienes igualmente encontraron que el profesorado identifica necesidades formativas en áreas como la integración de las TIC en el aula, la evaluación de los aprendizajes y la atención a la diversidad. Estas concurrencias sugieren una concordancia en las percepciones del profesorado en relación con las áreas de mejora formativa en el ámbito educativo. En adición, también son áreas destacables que aparecen en el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2021-2024 como líneas prioritarias, por lo que los resultados de este estudio mantienen unos precedentes firmes que lo avalan.

El género masculino percibe una mayor necesidad en la gran mayoría de necesidades formativas; mientras que el género femenino presenta una mayor demanda formativa en atención a la diversidad, desarrollo de tutorías y orientación y competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario. A pesar de que se halló una

relación significativa entre género y el desarrollo de competencias para un enfoque intercultural o comunitario, esta es débil y tendría que ser estudiada en profundidad para poder afirmar la existencia de causalidad.

Los resultados entre el cruce de los rangos de edad y necesidades formativas indicaron que los participantes pertenecientes a los rangos de edad 20-29 y 30-39 albergaban las mayores necesidades formativas. Aunque lo más destacable fue la mayoría que obtuvieron los docentes de entre 50 y 59 años en cuanto a su percepción formativa del área de atención a la diversidad, con un 100%. En adición, el grupo con mayor porcentaje de necesidad formativa en recursos digitales y TIC lo obtuvieron los docentes de entre 40 y 49 años. A pesar de estos datos, no se encontró relaciones significativas entre la demanda formativa y los rangos de edad.

En consiguiente, al cruzar los años de experiencia con las necesidades formativas, se encontró que los participantes con una experiencia menor a cinco años en su ejercicio docente percibían mayor demanda en habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa, atención a la diversidad y desarrollo de tutorías y orientación. Aquel profesorado con experiencia de entre seis y diez años obtiene el mayor porcentaje de necesidad formativa en actualización disciplinar o de contenidos, metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado, recursos digitales y TIC y habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula. Esto puede significar que los docentes recién egresados parten de una formación más integra en áreas metodológicas y digitales, a diferencia de sus compañeros que llevan más años ejerciendo (Hernández et. al., 2018).

Se halló una relación baja significativa y negativa entre años de experiencia y el área de atención a la diversidad en aquellos participantes con una experiencia mayor de 15 años, lo cual sugiera que a medida que los docentes acumulan más experiencia, su percepción de la necesidad de formación en el área de atención a la diversidad se ve reducida. Estos resultados se ven apoyados por la investigación de Colmenero (2009), quien corrobora que, a mayor antigüedad docente, mayor sensación de desconocimiento sufren en esta área.

Se ha demostrado que los sujetos que han participado en proyectos de innovación también son aquellos que menos necesidades formativas demandan en comparación a los que no han participado. Esto puede deberse a que están mayormente comprometidos con el desarrollo profesional y la innovación educativa. La prueba correlacional utilizada no halló relaciones significativas.

Al analizar la relación entre necesidades formativas, se encontraron dos relaciones altamente significativas de la variable de recursos digitales y TIC con las áreas de actualización disciplinar y metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado. Al igual que mantiene otra relación con competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario. Esto respalda la idea de que el uso

adecuado de tecnologías digitales dentro del ámbito educativo influye de manera positiva en la motivación y actualización de los docentes a nivel metodológico y pedagógico. En adición, también presupone que un correcto nivel de manejo en recursos digitales y TIC ofrece herramientas que resultan efectivas a la hora de promover una educación más inclusiva y orientada a la diversidad cultural y social de los estudiantes (Fernández y Rodríguez-Martín, 2017).

El área de metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumno mantiene una relación con la variable de habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa. Al igual que lo hace con el área de desarrollo de tutorías y orientación. La relación entre estas áreas puede derivar de una preocupación común entre el bienestar del alumnado y del centro. Se encontró otra relación significativa con la actualización disciplinar o de contenidos con las competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario. El interés por ampliar conocimientos y actualizar la enseñanza puede mejorar las actuaciones de estos profesionales ante situaciones inesperadas o que requieran de flexibilidad para ser procesadas con éxito. La sociedad cada vez plantea cuestiones más complicadas, por lo que una formación continua en actualización disciplinar o de contenidos puede ser una muy buena manera de afrontar estos desafíos (Bozu y Canto, 2009).

El estudio recopiló datos sobre las preferencias de los docentes en cuanto a tipología, modalidad, duración e institución que oferta la formación que suelen recibir. Los resultados manifestaron que la mayoría del profesorado se decanta por cursos y seminarios, sobre todo si estos tienen una duración media. Las actividades formativas como proyectos de innovación y comunidades de aprendizaje obtuvieron un porcentaje muy bajo de elección, lo cual puede deberse a que ambas son actividades formativas que se realizan en colaboración de otros docentes o profesionales del ámbito educativo y, para que se produzca este tipo de aprendizaje se requiere tiempo, recursos pedagógicos, asesoría, seguimiento y evaluación; lo cual no es fácil y necesita retomar relevancia por parte de los agentes protagonistas (Vaillant, 2016).

La mayoría de los participantes prefieren que la formación sea de modalidad en línea o mixta. Lo cual puede explicarse a través de una posible hipótesis interpretativa realizada, acogiendo el apartado de observación de esta dimensión, donde el profesorado expresa una tendencia hacia modalidades más flexibles y adaptadas a las necesidades que demandan sus características, tanto porque les permite acceder a los contenidos desde cualquier lugar, como porque presenta horarios más convenientes para facilitar la conciliación personal, familiar y laboral.

El interés que motiva al profesorado a continuar su formación se basa principalmente en poder ayudar a su alumnado, la inquietud por aprender y el deseo de ampliar su nivel de conocimientos y mejorar sus competencias. El deseo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos debe ser una prioridad para todos los docentes encuestados. Además, esa inquietud por aprender es una fuerte motivación para adquirir nuevos conocimientos y mejorar su práctica docente. El hecho de que busquen mejorar

su enseñanza y competencias muestra la importancia que le dan los maestros a mantener actualizados y perfeccionar sus habilidades. Recopilando lo mencionado por Day (2011) y Marqués (2006), se destaca que el crecimiento profesional docente se alimenta de la pasión, el entusiasmo y la vocación por la enseñanza, donde la inquietud por aprender es un rasgo inherente de la personalidad de un buen educador. Aunque compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as obtuvo los valores más bajos, todavía resulta un aspecto motivador para la mitad de los participantes, indicando así que algunos profesores se benefician en la colaboración durante las actividades formativas y que por lo tanto se debe fomentar el trabajo en equipo durante la formación continua en docentes que ejercen activamente su profesión.

La gran mayoría de participantes expresan que la formación que han cursado durante los últimos años ha sido útil y aplicable, lo que permite deducir que estas actividades se han diseñado correctamente y se ajustan a las necesidades y demandas reales del profesorado. Además, se muestran satisfechos y motivados para transferir dentro del aula los conocimientos aprendidos. El apartado de observaciones recogió algunas complicaciones que los docentes encuentran a la hora de transferir los contenidos al aula, y entre ellas están la falta de tiempo y de recursos. Según Tejada y Fernández (2007), el grado de satisfacción, aprendizaje logrado, transferencia de los contenidos al puesto de trabajo y la rentabilidad de la formación que los participantes expresan en cuanto a la formación cursada son elementos que ayudan a evaluar la calidad de las actividades formativas; por lo que estos resultados sostienen sólidamente que la formación que han recibido estos docentes es de suma calidad.

Los principales obstáculos que dificultan la formación continua de profesorado de Educación Primaria están relacionados con aspectos temporales como la excesiva carga de trabajo y la falta de disponibilidad temporal. Estos resultados señalan la necesidad de abordar la problemática de la sobrecarga laboral y buscar soluciones para facilitar la dedicación al tiempo de formación. La lejanía entre la institución y domicilio también ha sido identificada como una barrera significativa para la participación de la formación continua, por lo que es de gran importancia que estos docentes tengan acceso a alternativas, en cuando a su formación de interés, que les permita seguir desarrollándose. A pesar de los obstáculos mencionados, la escasa motivación no parece ser un impedimento para la formación continua, lo que demuestra que estos maestros y maestras tienen un alto grado de interés para seguir mejorando en su ejercicio docente. Estos resultados son semejantes a los hallados en la investigación de Bayo et al. (2002), constatando así que, a pesar del paso del tiempo, estos obstáculos que dificultan la formación continua docente se mantienen inalterados. Aun teniendo en cuenta los esfuerzos realizados en materia política y estructural, los datos obtenidos de los participantes afirman que estas problemáticas siguen sin ser totalmente resueltas y siguen dificultando el desarrollo profesional de estos agentes educativos.

En definitiva, se ha evidenciado que los docentes demandan formación y actualización en áreas clave como atención a la diversidad, metodologías centradas en el

alumnado y recursos digitales. Estos hallazgos subrayan la importancia de abordar estos ámbitos en futuros programas de formación continua para mejorar la calidad de la enseñanza y la experiencia educativa de los estudiantes. Al reconocer y apoyar la importancia de la formación continua, se puede lograr una educación de calidad que resulte más enriquecedora y efectiva para todos. A través de la colaboración entre instituciones educativas, el compromiso de los equipos directivos y la vocación docente se podrá hacer frente a estas demandas formativas de manera adecuada y adaptada a las necesidades específicas de nuestros educadores, contribuyendo así a un futuro prometedor para la Educación Primaria y el bienestar de nuestro alumnado.

Capítulo 10. Limitaciones e implicaciones socioeducativas

Durante el transcurso de la investigación se han detectado varias limitaciones que serán reconocidas y consideradas debido a que han influenciado el desarrollo de la investigación presentada. Esto permitirá proporcionar una perspectiva crítica sobre los posibles sesgos y restricciones que pueden haber afectado a los resultados e interpretación de los hallazgos.

A pesar de que se contactó con los once colegios seleccionados en diversas ocasiones, no todos participaron en la cumplimentación del cuestionario, lo cual afectó directamente al tamaño y representatividad de la muestra. En adición, este estudio se podría completar con la realización de entrevistas a través de un enfoque mixto que permitan detallar las opiniones y causas que los participantes han respondido de manera cuantitativa, de manera que la información recogida se complemente con las perspectivas de estos agentes. El estudio se ha llevado a cabo en el municipio de Mazarrón, y al ser un territorio específico, factores como las políticas educativas locales, los recursos de cada centro y las características socioeconómicas del entorno pueden haber impactado en las percepciones y necesidades de los encuestados. Estas características deben tenerse en cuenta para poder interpretar los resultados y, por consiguiente, considerar su aplicabilidad en otros contextos. Otra posible limitación que pudo haber restringido el alcance de la investigación pudo ser el periodo establecido para la recogida de muestras, el cual tuvo la temporalidad de un mes.

La exposición de implicaciones socioeducativas derivadas de la presente investigación es fundamental para comprender el impacto de las evidencias logrados. El epicentro de este estudio está constituido por la identificación de las necesidades formativas que perciben los maestros de Educación Primaria de Mazarrón en su propia práctica docente, además de sus preferencias en tipologías y modalidades de formación junto a los grados de satisfacción, utilidad y aplicabilidad que estos consideran a la formación que han recibido. Explorar estas percepciones supone una base fundamental para contribuir a la mejora de la práctica docente y promover el desarrollo profesional en el ámbito educativo, así como para plantear una oferta formativa ajustada a los contextos del profesorado.

Los resultados han determinado datos de especial interés, donde, en primer lugar, se evidencia las necesidades de desarrollar programas de formación docente más personalizados y flexibles, ajustados a las necesidades y preferencias del profesorado. Al darle voz a los docentes, les invitamos a narrar la realidad en la que viven, reconociendo y apoyando así una cultura de aprendizaje continuo imprescindible para la labor de estos agentes transformadores de la sociedad y avanzar hacia esos modelos formativos implicativos o de desarrollo y mejora y cultura profesional (Vezub, 2013, Imbernón, 2007). Estos programas personalizados podrían trasladarse a otros territorios que compartan características similares con el municipio de Mazarrón, e, incluso, podrían acoger a todo el profesorado que ejerce en los centros de una misma localidad y animarlo a formarse de manera colaborativa. Los participantes han señalado varios obstáculos que dificultan la continuidad de su formación, a la vez que han expresado intereses que los motiva a continuar desarrollándose profesionalmente. Estos elementos resultan esenciales para que las propias instituciones educativas y centros locales sean conscientes de las vivencias de estos maestros e implementen medidas de apoyo necesarias para garantizar que los docentes tengan el tiempo y los medios correctos para poder comprometerse con el concepto de formación continua. Asimismo, se ha podido comprobar que la percepción de necesidades formativas varía según de las características sociodemográficas de los propios docentes, dando paso a posibles estudios futuros que consigan profundizar en estos tópicos.

Cabe destacar que las implicaciones socioeducativas procedentes de esta investigación subrayan la importancia de adoptar un enfoque integral que convierta al docente en el protagonista de su formación, dotándole oportunidades diversas en cuanto a la adquisición de saberes y competencias de áreas de aprendizaje con una gran flexibilidad de horarios y suministro de recursos. Con la finalidad de mejorar la práctica docente y elevar la calidad de la etapa de Educación Primaria, se apoya la implementación de políticas y actividades formativas que aborden de primera mano las necesidades y preferencias de los maestros que conforman día tras día los diferentes entornos educativos y se adhieran así a sus características idiosincrásicas.

Para finalizar, se presentarán varias líneas futuras que podrían desarrollarse con base en este trabajo. Los resultados obtenidos tras las inferencias realizadas con las variables sociodemográficas elegidas permitirían profundizar en investigaciones de perspectiva de género, diferencias generacionales y comparaciones entre docentes expertos y novatos. Asimismo, se podrían explorar los obstáculos e intereses que dificultan o motivan la formación continua de estos profesionales con el fin de localizar desaciertos en las políticas educativas actuales y modelos de formación hallados en las instituciones formativas. En cuanto a las áreas de necesidades formativas, se podría ampliar la investigación para comprender qué dificultades señalan los docentes en los contenidos donde mayor necesidad exponen. Por otro lado, el estudio también puede servir para equiparar las necesidades formativas de los docentes de Educación Primaria pertenecientes a distintos territorios, de manera que se evalúe el impacto de las

características socioeconómicas, culturales y políticas que influyen de manera indirecta en estos profesionales.

Referencias

- Agudelo, L. G. y Aignerren, J. M. (2008). Diseños de investigación experimental y no-experimental. *La sociología en sus Escenarios*, (18), 1-46. <https://hdl.handle.net/10495/2622>
- Aguiar, X. M. y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Edumecentro*, 10(2), 141-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6359018>
- Alcalá, M. L. y Castán, J. L. (2020). La enseñanza primaria en la Ley de Instrucción Pública de 1857. *EDUCA NOVA*, 10, 89-104. <https://usie.es/wp-content/uploads/2022/01/Revista-Educa-Nova-no-10-2020-USIE.pdf#page=89>
- Anaya, D. y Suárez, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2347021>
- Armas-Alba, L., y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 2(1), 11-48. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Arteaga, H. U., Gutiérrez, M. A., Nares, M. L., Gutiérrez, S. L. (2017) Importancia de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa para la Educación. *EDUCATECONCIENCIA*, 16(17), 163-174. https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=en&user=FQFbNvwAAAJ&citation_for_view=FQFbNvwAAAJ:lqzjygNMrQYC
- Azpillaga, V., Bartau, I., Airbe, A., Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de educación*. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Bayo, P., Pascual, I., Gramage, S. (2002). Obstáculos y facilitadores en la formación continua del profesorado. *Fòrum de recerca*, 8. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/79669?locale-attribute=ca>
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 13-50. <https://doi.org/10.35362/rie1901054>
- Bozu, Z. y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf

- Cabrera, L., y Bianchi, D. (2023). Retos sociales y educativos para la enseñanza primaria en España en los ODS. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (31), 53-74. <https://doi.org/10.18172/con.5449>
- Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, C. M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C., Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3312900>
- Calduch, I., Cruz-Hernández, A., Jarauta, B. (2022). La formación permanente del/la formador/a del profesorado: ¿qué necesitan y cómo quieren formarse? *Libro de Actas del 2.º Congreso Caribeño de Investigación Educativa: Nuevos paradigmas y experiencias emergentes*, 26-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8498337>
- Cantón, I., y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 214-226. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5748372>
- Cejudo M. J., Díaz, M. V., Losada, L., Pérez., J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón: Revista de pedagogía*, 68(3), 23-29. <http://hdl.handle.net/11162/126585>
- Centro Regional de Estadística de Murcia. (2023). *Estadística de la Enseñanza no Universitaria de la Región de Murcia*. https://econet.carm.es/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m21_22/prf_sec10_c1.html
- Colmero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3). <https://hdl.handle.net/11162/231669>
- Cruz, M. D. C. (2020). Formación continua del docente como factor de la calidad educativa universitaria. *Revista Científica Internacional*, 3(1), 73-79. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.21>
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Educadores XXI. Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Narcea.
- Decreto 42/2003, de 9 de mayo, por el que se regula la planificación, estructura y organización de la formación permanente del Profesorado de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 114, 01003-01011. de 20 de mayo de 2023. <https://www.borm.es/services/anuncio/152677/pdf>
- Dewey, J (1965). *La educación de hoy*. Losada.

- Diz, M. J. (2017). Necesidades formativas. Modelos para su análisis y evaluación. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (6), 006-010. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2132>
- Domínguez, T., Villanueva, R. L., Rodríguez, Y. (2018). Papel del maestro en la formación vocacional y orientación profesional en la educación primaria. *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 14(3), 85-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759631>
- Espinoza, E. E. y Calva, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202020000400333
- Fernández, J. M^a., Reyes, M. M., El Homrani, M. (2018). TIC y discapacidad. Principales barreras para la formación del profesorado. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v7i1.9656>
- Fernández, J. M^a. Y Rodríguez-Martín, A. (2017). TIC y diversidad funcional: conocimiento del profesorado. *European Journal of Investigation in Health*, 7(3), 157-175. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6477860>
- Fernández, J. F. (2019). La Inspección de Educación ante los retos pendientes para la mejora del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la primera lengua extranjera en la Educación Secundaria en Andalucía. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31>.
- Fernández, M. D., y Malvar, M. L. (2021). LOMLOE: ¿un avance hacia la educación inclusiva? *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (10), 22-25. <https://www.dyle.es/wp-content/uploads/2021/07/lomloe-un-avance-hacia-la-educacion-inclusiva.pdf>
- Fernández, R. (2003). Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(1), 4-7. https://www.researchgate.net/publication/39153159_Competiciones_profesionales_del_docente_en_la_sociedad_del_siglo_XXI
- Torrijos, P., Martín, J. F., Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63662>
- Flores, M. S., Castro, R., Verdejo, A. E. (2021). Reflexión de la práctica docente desde la mirada del profesorado de Educación Primaria. En Castro, R., *Reflexiones y recursos para el trabajo en el aula: Una mirada del profesorado y estudiantado normalista*. Nómada. pp. 19-40.

- Gallegos, H. C., Alvarez, J., Chaparro, E. M. (2023). El compromiso docente en el aprendizaje de los alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, 5(18), 1-17. <https://doi.org/10.51896/rilco.v5i17.126>
- Gárate, M. I. y Cordero G., (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- García-Segura, S., & Garzón, F. R. (2020). Retos actuales de la educación inclusiva y la comunidad educativa. *Voces de la Educación*, 5(10) 3-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7508505>
- García, M. N. (2022). Descentralización educativa. Competencias y función supervisora en países europeos altamente descentralizados. *Avances en Supervisión Educativa*, (37), 281-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8548728>
- Giner de los Ríos, F. (1969). *Ensayos*. Alianza.
- Gómez, M^a. N. (1985). La formación del profesorado en cuatro momentos de la historia y la legislación educativa española: 1857, 1868, 1919, y 1931. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 2, pp. 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1335058>
- González, R. M., y Gonzáles, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie4362365>
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 16, 135-144. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286606>
- Guerrero-Romera C., Pérez-Ortiz, A.L. (2022). The training needs of in-service teachers for the teaching of historical thinking skills in compulsory secondary education and the baccalaureate level. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.934646>
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us. ACER Research Conference. http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Hernández-Ávila, C. E., y Carpio, N. A. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica Del Instituto Nacional De Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, M. Á., Penalva, A., Guerrero, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 32(1), 23-32. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32>

- Hernández, R. M., Orrego, R., Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671- 685. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Herrán, A. (2008). El profesor que se forma. Desarrollo personal y profesional del docente. *Compendio de Didáctica General*, 109-152. <https://radicaleinclusiva.com/wp-content/uploads/2018/01/dppd.pdf>
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestle.
- IBM Corp. Released 2020. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Graó.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Jefatura del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- Ley de Instrucción pública autorizada por el Gobierno para que rija desde su publicación en la Península é Islas adyacentes, lo que se cita. *Ministerio de Fomento*, 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1857/1710/A00001-00003.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 6 de diciembre de 2018. <https://www.boe.es/boe/dias/2018/12/06/pdfs/BOE-A-2018-16673.pdf>
- Llorente, M. C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Revista de Medios y Educación*. (31), 121-130. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61291>
- Lohbeck, A., y Anne, C. F. (2022). Latent motivation profiles for choosing teaching as a career: How are they linked to self-concept concerning teaching subjects and emotions during teacher education training? *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 37-58. <https://doi.org/10.1111/bjep.12437>
- Marqués, R. (2006). *Educación: Un arte y una vocación*. Educadores XXI. Narcea.
- Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. A/RES/70/1, 21 de octubre.

<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/aprobacion-agenda2030.pdf>

- Núñez, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Curriculum*, 32, 213-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7050998>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Orden de 1 de diciembre de 2021 de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueba el Plan Trienal de Formación Permanente del Profesorado 2021-2024. *Boletín oficial de la Región de Murcia*, 281, 34345-34380, de 4 de diciembre de 2021. <https://www.borm.es/services/anuncio/ano/2021/numero/7325/pdf?id=798367>
- Orden EDU/2886/2011, de 20 de octubre, por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado. *Boletín Oficial del Estado*, 260, 112341-112361, de 28 de octubre de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/o/2011/10/20/edu2886>
- Pantoja, A. (2013). *La acción tutorial en la escuela*. Síntesis. https://www.researchgate.net/publication/310833559_La_accion_tutorial_en_la_escuela
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje* (Vol. 196). Graó.
- Pescador, B. (2014). ¿HACIA UNA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO? *Revista Med*, 22(2), 6-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91039150001>
- Piacenza, S., y Trincheró, R. (2022). Inside the school. A survey on teaching and evaluation practices and on the training needs of teachers. *Form@re*, 22(2), 19-33. <https://doi.org/10.36253/form-13176>
- Ramírez, M.S. y Herrán, A. (2012). La madurez personal en el desarrollo profesional del docente. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3039>
- Real Decreto 1594/2011, de 4 de noviembre, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 270, 116652-116657, de 9 de noviembre de 2011.
- RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Texto pertinente a efectos del EEE). *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 189/1-C 189/13.

- Rubio, F. J., y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia Y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>
- Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, y C., Miralles-Martínez, P. (2021). The disciplinary training needs of teachers of the social sciences. *Humanities & Social Sciences Communications*, 8, 26. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00705-0>
- Scanlon, G.M. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, (6), 193-208. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87395>
- Tejada, J., y Ferrández, E. (2012). El impacto de la formación continua: claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://hdl.handle.net/11162/185165>
- Torres, J., Chávez, H., Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
- Torrijos, P., Martín, J. F., Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i1.9943>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: reinventando el modelo tradicional*. Octaedro.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13. <https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/15581357/articulos/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-para-el-desarrollo-profesional-docente.pdf>
- Vega, P., y Vásquez, C. (2021). Acompañamiento pedagógico y desempeño docente en educación primaria. *Revista Espacios*, 42(19), 1-8. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n19p01>
- Ventura-León, J. (2022). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323-325. <https://doi.org/10.20882/adicciones.1213>
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6761573>
- Vilanova, M. y Xavier, J. (1992). Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981. Colección de Investigación, 72. CIDE. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1403/19/0>

Zabalza, M. A. (2003) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.

Zúñiga, A. M. (2006). Necesidades formativas: un estado de la cuestión. *Investigación Educativa Duranguense*, (5), 3. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880941>

Apéndices

Apéndice A

D./D.^a Erika Tovar Redondo, con DNI 49176536Y, declaro que el Trabajo Fin de Máster presentado con el Título “Necesidades de formación continua del profesorado de Educación Primaria en el municipio de Mazarrón”, conducente a obtener el Título del Máster Universitario en Investigación, Evaluación y Calidad en Educación, es original en cuanto a su autoría y consecuencia de mi trabajo personal. También declaro que en dicho Trabajo Fin de Máster, todas las fuentes utilizadas han sido debidamente citadas.

Para que conste a efectos de la evaluación de mi Trabajo Fin de Máster, firmo el presente documento en

Murcia, a 27 de julio de 2023

Fdo.:



Apéndice B

Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria (CNEFOPEP)

Máster Universitario en Investigación,
Evaluación y Calidad en Educación



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria (CNEFOPEP)

Estimado docente:

Le invitamos a participar en un estudio de Trabajo de Fin de Máster sobre la percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria del municipio de Mazarrón sobre sus necesidades formativas. El objetivo de este cuestionario es analizar sus demandas de formación, así como su grado de satisfacción sobre estas, con la finalidad de contribuir a la mejora de su profesionalización docente. Siguiendo la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, prometemos que sus datos personales serán tratados con suma discreción. Por favor, conteste con sinceridad a todas las preguntas, ya que es un cuestionario anónimo y confidencial.

❖ Dimensión 1. Datos sociodemográficos:

1. **Género:** Masculino Femenino Prefiero no contestar
2. **Edad (Indique su edad en número):**
3. **Ubicación del centro:** Mazarrón Puerto de Mazarrón Cañada de Gallego Leiva
4. **Titularidad del centro:** Público Privado Concertado
5. **Titulación académica:** Ciclo formativo de Grado Superior Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario Doble grado universitario Máster Doctorado Otra... Especificala
6. **Años de experiencia como docente:** Menos de 5 años Entre 6 y 10 años Entre 11 y 15 años Más de 15 años
7. **Curso o cursos donde ejerce su labor docente:** 1.º 2.º 3.º 4.º 5.º 6.º
8. **Situación laboral:** Funcionario Interino Otra... Especificala
9. **¿Ha participado en proyectos de innovación docente?** Sí No
10. **Especifique sobre qué temáticas.**



❖ **Dimensión 2. Percepción de las necesidades formativas:**

Indique el grado de frecuencia que otorga a las diferentes necesidades formativas de acuerdo con la siguiente escala: 1=Nada - 2=Poco - 3=Algo - 4=Bastante - 5=Mucho

Percepción de las necesidades formativas	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
11. Actualización disciplinar o de contenidos	1	2	3	4	5
12. Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado (aprendizaje basado en problemas y retos, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, gamificación, <i>role playing</i> , <i>flipped classroom</i> , evaluación formativa, kahoot, rúbricas, etc.)	1	2	3	4	5
13. Recursos digitales y TIC (videojuegos, realidad aumentada, aplicaciones y plataformas educativas, webs, blogs, podcasts, etc.)	1	2	3	4	5
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	1	2	3	4	5
15. Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	1	2	3	4	5
16. Atención a la diversidad	1	2	3	4	5
17. Desarrollo de Tutorías y Orientación	1	2	3	4	5
18. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario (mediación, convivencia y gestión de conflictos, etc.)	1	2	3	4	5
19. Otras. Indícalas:					



❖ **Dimensión 3. Tipología y Modalidades de formación:**

Indique la frecuencia con la que realiza los siguientes tipos o modalidades de formación de acuerdo con la siguiente escala: 1=Nada - 2=Poco - 3=Algo - 4=Bastante - 5=Mucho

Tipo de acciones formativas que le gustaría realizar	Frecuencia				
20. Cursos	1	2	3	4	5
21. Seminarios	1	2	3	4	5
22. Talleres	1	2	3	4	5
23. Proyectos de innovación e investigación educativa	1	2	3	4	5
24. Formación en centros	1	2	3	4	5
25. Grupos de Trabajo	1	2	3	4	5
26. Comunidades de aprendizaje	1	2	3	4	5

27. Tipo de modalidad: Presencial Virtual o en línea Mixta

28. Duración de la formación: Corta Media Larga

29. Institución que oferta la formación: Mi propio centro educativo Centro de profesores y recursos Universidad Otras instituciones formativas

Interés por la actividad formativa

Rodea con un círculo el grado de frecuencia que tienen para ti los diferentes ítems de acuerdo con la escala que se indica: 1=Nada - 2=Poco - 3=Algo - 4=Bastante - 5=Mucho

Interés por la actividad formativa	Frecuencia				
30. Obtener la certificación o el diploma acreditativo	1	2	3	4	5
31. Promocionarme profesionalmente	1	2	3	4	5



32. Ayudar a mi alumnado	1	2	3	4	5
33. Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	1	2	3	4	5
34. Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	1	2	3	4	5
35. Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	1	2	3	4	5
36. Inquietud por aprender	1	2	3	4	5

❖ **Dimensión 4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua:**

Indique la frecuencia con la que se dan las siguientes cuestiones de acuerdo con la escala siguiente: 1=Nada - 2=Poco - 3=Algo - 4=Bastante - 5=Mucho

Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua.	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
37. Aplicabilidad de la formación recibida	1	2	3	4	5
38. Utilidad de la formación recibida	1	2	3	4	5
39. Satisfacción con la formación recibida	1	2	3	4	5
40. Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	1	2	3	4	5
41. Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	1	2	3	4	5



❖ **Dimensión 5. Dificultades y obstáculos de la formación continua:**

Indique la frecuencia con la que se dan las siguientes cuestiones de acuerdo con la escala que se indica: 1=Nada - 2=Poco - 3=Algo - 4=Bastante - 5=Mucho

Dificultades y obstáculos de la formación continua	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
42. Falta de recursos (materiales o económicos, de apoyo...)	1	2	3	4	5
43. Escasa motivación	1	2	3	4	5
44. Horarios inadecuados	1	2	3	4	5
45. Contenido de los cursos (poco adecuados, excesivamente teóricos, poca calidad...)	1	2	3	4	5
46. Falta de disponibilidad temporal	1	2	3	4	5
47. Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	1	2	3	4	5
48. Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	1	2	3	4	5
49. Excesiva carga de trabajo	1	2	3	4	5
50. La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	1	2	3	4	5
51. Otras. Indícalas:					

❖ **Observaciones**

A continuación, se le pregunta de forma abierta para recoger alguna valoraciones o comentarios más personales y amplios acerca de los siguientes aspectos:

52. Percepción de las necesidades formativas. Comentarios u observaciones:



53. Tipología y Modalidades de formación. Comentarios u observaciones:

54. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua.
Comentarios u observaciones:

55. Dificultades y obstáculos de la formación continua. Comentarios u observaciones:

¡MUCHAS GRACIAS POR SU ATENCIÓN Y COLABORACIÓN!

Puede enviar cualquier duda u observación a la siguiente dirección de *e-mail*: erika.tovarr@um.es

Apéndice C

Referencias para la elaboración de CNEFOPEP

Dimensión	Autores	Cuestionario	Ítems
Dimensión 1: Datos personales y profesionales.	Hernández-Prados, M.Á., Penalva-López, A., & Guerrero-Romera, C. (2020). Profesorado y convivencia escolar: necesidades formativas, <i>Magister</i> , 32 (1), 23-32. https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.23-32	“Cuestionario sobre convivencia escolar y formación del docente”	Variables independientes, dimensiones físicas (objetivas).
	Miralles-Martínez, P., Guerrero-Romera, C. y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Competencias históricas y enseñanza de la historia. La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En Aznar, I., Cáceres, M ^a P., Marín, J. A. y Moreno, A. J. (ed.). <i>Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19</i> . Madrid: Dykinson, 291-300	“Cuestionario sobre formas de enfocar la enseñanza de la historia”	Bloque 1: Datos sociodemográficos.
Dimensión 2: Percepción sobre necesidades formativas.	Miralles-Martínez, P., Guerrero-Romera, C. y Sánchez-Ibáñez, R. (2020). Competencias históricas y enseñanza de la historia. La perspectiva del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. En Aznar, I., Cáceres, M ^a P., Marín, J. A. y Moreno, A. J. (ed.). <i>Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19</i> . Madrid: Dykinson, 291-300	Cuestionario ATI, propuesto por Monroy, González-Gerardo y Hernández Pina (2015)	Dimensión 2. Competencias que deben adquirirse
	Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, C. & Miralles-Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. <i>Humanities Social Sciences Communications</i> 8, 56. https://doi.org/10.1057/s41599-021-00740-x	“A questionnaire on ways of approaching the teaching of history”	

Dimensión 3: Tipología y Modalidades de formación	<p>Sánchez-Ibáñez, R., Guerrero-Romera, C. & Miralles-Martínez, P. (2021). Primary and secondary school teachers' perceptions of their social science training needs. <i>Humanities Social Sciences Communications</i> 8, 56.</p> <p>https://doi.org/10.1057/s41599-021-00740-x</p>	“A questionnaire on ways of approaching the teaching of history”	
	<p>Pineda Herrero, P., & Quesada Pallarès, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. <i>Revista Iberoamericana De Educación</i>, 61(1), 1-11.</p> <p>https://doi.org/10.35362/rie6111273</p>	Modelo EFT	Factores del participante.
	<p>Guerrero-Romera C., Pérez-Ortiz, A.L. (2022). The training needs of in-service teachers for the teaching of historical thinking skills in compulsory secondary education and the baccalaureate level. <i>Frontiers in Education</i>, 7:934646.</p> <p>doi: https://doi.org/10.3389/feduc.2022.934646</p>		
Dimensión 4: Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua.	<p>González, A., Alonso, M. A., y Berrocal, F. (2017). Evaluación de la eficacia de la formación en la administración pública: la transferencia al puesto de trabajo. <i>Gestión y análisis de políticas públicas</i>, 17, 113-127.</p> <p>https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10405</p>	Cuestionario FET	Dimensión del participante, que incluye los factores de satisfacción con la formación, locus de control interno y motivación para transferir.
	<p>Pineda Herrero, P., & Quesada Pallarès, C. (2013). Evaluación de la transferencia de la formación continua mediante el modelo ETF de factores. <i>Revista Iberoamericana</i></p>	Modelo EFT	Factores del participante.

De Educación, 61(1), 1-11.

<https://doi.org/10.35362/rie6111273>

Dimensión 5: Bayo Cantos, P., Pascual, I., & Gramage El Obstáculos.
Dificultades y Gironés, S. (2002). Obstáculos y cuestionario
obstáculos de facilitadores en la formación continua del no tiene
la formación profesorado. nombre.
continua. <http://hdl.handle.net/10234/79669>

Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, El Categoría 4.
I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e cuestionario Dificultades o
innovación educativa en la formación no tiene problemáticas para
continua docente: un estudio cualitativo en nombre. implementar la
dos centros educativos. *Revista innovación en las
Iberoamericana De Educación*, 77(1), 13- aulas.
34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>

Apéndice D

Instrumento de validación dado a los expertos sobre la primera versión de CNEFOPEP

Máster Universitario en Investigación,
Evaluación y Calidad en Educación



UNIVERSIDAD DE
MURCIA

Experto n.º

Nombre y Apellidos:	Cargo actual y centro:
Especialidad:	Titulado/a:
Categoría docente (si aplica):	Años de experiencia en la profesión:

Se debe valorar cada aspecto del cuestionario en una escala de 1 – 5 según el grado de Claridad, Adecuación y Pertinencia, correspondiendo la escala a las etiquetas verbales de 1 = Ninguna, 2 = Poca, 3 = Suficiente, 4 = Bastante y 5 = Total.

TÍTULO DEL CUESTIONARIO	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
Cuestionario sobre necesidades formativas del profesorado de Educación Primaria	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															

INTRODUCCIÓN DEL CUESTIONARIO	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
Estimado maestro/a: Le invitamos a participar en un estudio de Trabajo de Fin de Máster sobre la percepción que tiene el profesorado de Educación Primaria del municipio de Mazarrón acerca de sus necesidades formativas. El objetivo de este cuestionario es analizar sus demandas formativas y determinar la existencia de correlación entre dicha percepción y sus características personales y profesionales, permitiéndonos conocer el grado de satisfacción, preparación y demanda que tiene y así contribuir a la mejora del perfil profesional docente. Por favor, conteste con sinceridad a todas las preguntas, ya que es un cuestionario anónimo y confidencial.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															



PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN 1: DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

1. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
1. Sexo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Edad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Ubicación del centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Titularidad del centro	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Titulación académica	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Años de experiencia como docente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Curso educativo donde ejerce su labor docente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Situación laboral	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. ¿Ha participado en proyectos de innovación docente?	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															

PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN 2: PERCEPCIÓN DE LAS NECESIDADES FORMATIVAS

2. Percepción de las necesidades formativas	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
10. Actualización disciplinar o de contenidos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Metodologías y estrategias de enseñanza centradas en el alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Recursos digitales y TIC	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Estrategias y técnicas de evaluación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Atención a la diversidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Desarrollo de Tutorías y Orientación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Otras. Indícalas:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															



PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN 3: TIPOLOGÍA Y MODALIDADES DE FORMACIÓN

3. Tipología y Modalidades de formación	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
19. Cursos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Seminarios	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Talleres	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Proyectos de innovación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Formación en centros	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Grupos de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Comunidades de aprendizaje	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
26. Tipo de modalidad	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Duración de la formación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Institución que oferta la formación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Obtener la certificación o el diploma acreditativo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
30. Promocionarme profesionalmente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
31. Ayudar a mi alumnado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
32. Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
33. Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
34. Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
35. Inquietud por aprender	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															



**PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN 4: SATISFACCIÓN, UTILIDAD Y
TRANSFERENCIA DE LOS CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN CONTINUA**

4. Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación continua	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
36. Grado de aplicabilidad de la formación recibida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
37. Grado de utilidad de la formación recibida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
38. Grado de satisfacción con la formación recibida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
39. Grado de motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
40. Grado de satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
41. Posibilidades del entorno para aplicar la formación recibida	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															

**PREGUNTAS SOBRE DIMENSIÓN 5: DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS DE
LA FORMACIÓN CONTINUA**

5. Dificultades y obstáculos de la formación continua	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
42. Falta de recursos (materiales o económicos, de apoyo...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
43. Escasa motivación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
44. Horarios inadecuados	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
45. Contenido de los cursos (poco adecuados, excesivamente teóricos, poca calidad...)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
46. Falta de disponibilidad temporal	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
47. Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
48. Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
49. Excesiva carga de trabajo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
50. La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
51. Otras. Indícalas:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															



**PREGUNTAS SOBRE OBSERVACIONES: VALORACIONES O
COMENTARIOS PERSONALES**

52. PREGUNTAS ABIERTAS- FINAL CUESTIONARIO	Claridad					Pertinencia					Adecuación				
Sobre bloque “Percepción de las necesidades formativas“	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sobre bloque “Tipología y Modalidades de formación“	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sobre bloque “Dificultades y obstáculos de la formación continua “	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sobre bloque “Satisfacción, utilidad y transferencia de los contenidos de la formación“	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sugerencias:															

GRACIAS POR EL TIEMPO INVERTIDO Y SUS APORTACIONES

Apéndice E

Operativización de las variables de (CNEFOPEP)

Variable	Etiqueta	Valores	Escala
Genero	Género	<ol style="list-style-type: none"> 1. Masculino 2. Femenino 3. Prefiero no contestar 	Nominal
Edad	Edad	1, 2, 3, 4, 5... n	Ordinal
Edad_Rango	Rangos de edad	<ol style="list-style-type: none"> 1. 20-29 2. 30-39 3. 40-49 4. 50-59 	De razón o proporción
Ubicacion_Centro	Ubicación del centro	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mazarrón 2. Puerto de Mazarrón 3. Cañada de Gallego 4. Leiva 	Nominal
Titularidad_Centro	Titularidad del centro educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pública 2. Privada 3. Concertado 	Nominal
Titulacion_Academica	Titulación académica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciclo formativo de Grado Superior 2. Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario 3. Doble grado universitario 4. Máster 5. Doctorado 6. Otra... 7. Diplomatura, Licenciatura o Grado 	Nominal

		<p>universitario y Máster</p> <p>8. Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario y Doble grado universitario</p> <p>9. Doble grado universitario y Máster</p>	
Años_Experiencia	Años de experiencia como docente	<p>1. Menos de 5 Años</p> <p>2. Entre 6 y 10 años</p> <p>3. Entre 11 - 15 años</p> <p>4. Más de 15 Años</p>	Nominal
Cursos_Docente	Curso educativo donde ejerce su labor	<p>1. 1.º</p> <p>2. 2.º</p> <p>3. 3.º</p> <p>4. 4.º</p> <p>5. 5.º</p> <p>6. 6º</p> <p>7. Más de un curso</p>	Nominal
Situacion_Laboral	Situación laboral	<p>1. Funcionario</p> <p>2. Interino</p>	Nominal

		3. Otra...	
Proyectos_Innovacion	¿Ha participación en proyectos de innovación docente?	1. Sí 2. No	Nominal
Actualización_disciplinar	Actualización disciplinar o de contenidos	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Metodologías	Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
TIC	Recursos digitales y TIC	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Diseño_programacion	Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Liderazgo_calidad	Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Atencion_Diversidad	Atención a la diversidad	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Tutorias_Orientacion	Desarrollo de Tutorías y Orientación	1. Nada 2. Poco 3. Algo	Ordinal

		4. Bastante 5. Mucho	
Enfoque_Intercultural	Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Cursos	Cursos	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Seminarios	Seminarios	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Talleres	Talleres	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Proyectos_Innovacion	Proyectos de innovación e investigación educativa	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Formación_Centros	Formación en centros	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Grupos_Trabajo	Grupos de trabajo	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Comunidades_Aprendizaje	Comunidades de aprendizaje	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Modalidad	Tipo de modalidad	1. Presencial	Nominal



		<ul style="list-style-type: none"> 2. Virtual o en línea 3. Mixta 	
Duración	Duración de la formación	<ul style="list-style-type: none"> 1. Corta 2. Media 3. Larga 	Nominal
Institución_Oferta	Institución que oferta la formación	<ul style="list-style-type: none"> 1. Mi propio centro educativa 2. Centro de profesores y recursos 3. Universidad 4. Otras instituciones formativas 	Nominal
Certificado	Obtener la certificación o el diploma acreditativo	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho 	Ordinal
Promoción	Promocionarme profesionalmente	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho 	Ordinal
Ayudar_Alumnado	Ayudar a mi alumnado	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho 	Ordinal
Mejorar_Clima	Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho 	Ordinal
Compartir_Exp	Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho 	Ordinal
Ampliar_Con	Ampliar mi nivel de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> 1. Nada 2. Poco 	Ordinal

	y mejorar mis competencias	3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	
Inquietud_Ap	Inquietud por aprender	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Aplicabilidad	Aplicabilidad de la formación recibida	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Utilidad	Utilidad de la formación recibida	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Satisfaccion_Formacion	Satisfacción con la formación recibida	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Motivacion	Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Satisfaccion_Aprendizaje	Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Falta_Recursos	Falta de recursos	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Escasa_Motivacion	Escasa motivación	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante	Ordinal

		5. Mucho	
Horarios_Inadecuados	Horarios inadecuados	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Contenidos_Cursos	Contenido de los cursos	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Disponibilidad_Temporal	Falta de disponibilidad temporal	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Dificultades_Conciliacion	Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Acceso_Formacion	Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Carga_Trabajo	Excesiva carga de trabajo	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal
Domicilio	La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	1. Nada 2. Poco 3. Algo 4. Bastante 5. Mucho	Ordinal

Apéndice F

Informe favorable de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia

<p>Firmante: JAME MIGUEL PERIS RIERA. Fecha-hora: 27/04/2023 10:28:19. Emisor del certificado: CN=AC FINTEC Usuals, OU=Cerveza, O=FINTEC, C=ES. Firmante: MARIA SERENA CORBALAN GARCIA. Fecha-hora: 27/04/2023 11:38:33. Puesto/Cargo: VICERRECTORA DE INVESTIGACION, UNIVERSIDAD DE MURCIA. Emisor del certificado: CN=ISA, SERIALNUMBER=46273262, OU=QUALIFIED CA, O=SYSTEMAS INFORMATICOS ABIERTOS, SOCIEDAD ANONIMA, C=ES.</p>	
<h3>INFORME DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</h3>	
<p>Jaime Peris Riera, Catedrático de Universidad y Secretario de la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia,</p>	
<p>CERTIFICA:</p>	
<p>Que D^a Érika Tovar Redondo ha presentado la memoria de trabajo del Trabajo Fin de Máster titulado <i>"Formación continua y análisis de necesidades del profesorado de Educación Primaria en el municipio de Mazarrón"</i>, dirigido por D^a Catalina Guerrero Romera a la Comisión de Ética de Investigación de la Universidad de Murcia.</p>	
<p>Que dicha Comisión analizó toda la documentación presentada, y de conformidad con lo acordado el día veintisiete de marzo de dos mil veintitrés¹, por unanimidad, se emite INFORME FAVORABLE, desde el punto de vista ético de la investigación.</p>	
<p>Y para que conste y tenga los efectos que correspondan firmo esta certificación con el visto bueno de la Presidenta de la Comisión.</p>	
<p>Vº Bº LA PRESIDENTA DE LA COMISIÓN DE ÉTICA DE INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA</p>	
<p>Fdo.: María Senena Corbalán García</p>	
<p>ID: 4494/2023</p>	
<p>¹A los efectos de lo establecido en el art. 19.5 de la Ley 40/2015 de 1 de octubre de Régimen Jurídico del Sector Público (B.O.E. 02-10), se advierte que el acta de la sesión citada está pendiente de aprobación</p>	
	<p>Código seguro de verificación: RUXFMisF-PpGJfaMk-6e7Ihhfq-sgwIJh7F</p>
<p>COPIA ELECTRÓNICA - Página 1 de 1</p>	
<p>Esta es una copia auténtica imprimible de un documento administrativo electrónico archivado por la Universidad de Murcia, según el artículo 27.3 c) de la Ley 39/2015, de 1 de octubre. Su autenticidad puede ser contrastada a través de la siguiente dirección: https://sede.um.es/validador/</p>	

Apéndice G

Análisis de Alfa de Cronbach del cuestionario CNEFOPEP

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,622	,717	39

	Media	Desv. estándar	N
Actualización disciplinar o de contenidos	3,46	,939	52
Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	4,19	,715	52
Recursos digitales y TIC	4,04	,928	52
Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	3,85	,638	52
Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	3,19	,817	52
Atención a la diversidad	4,23	,703	52
Desarrollo de Tutorías y Orientación	2,98	,779	52
Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	4,04	,839	52
Cursos	4,25	,789	52
Seminarios	3,29	1,073	52
Talleres	2,44	1,127	52
Proyectos de innovación e investigación educativa	1,96	1,154	52
Formación en centros	2,69	1,181	52
Grupos de trabajo	2,02	1,229	52
Comunidades de aprendizaje	2,15	1,195	52
Tipo de modalidad	2,15	,777	52
Duración de la formación	1,77	,469	52

Institución que oferta la formación	4,54	2,570	52
Obtener la certificación o el diploma acreditativo	3,10	1,142	52
Promocionarme profesionalmente	3,35	1,027	52
Ayudar a mi alumnado	4,77	,425	52
Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	4,65	,520	52
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	4,12	,784	52
Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	4,83	,382	52
Inquietud por aprender	4,83	,382	52
Aplicabilidad de la formación recibida	4,02	,577	52
Utilidad de la formación recibida	4,06	,639	52
Satisfacción con la formación recibida	4,17	,734	52
Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	4,31	,755	52
Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	4,10	,693	52
Falta de recursos	2,21	1,091	52
Escasa motivación	1,54	,779	52
Horarios inadecuados	3,52	,980	52
Contenido de los cursos	2,90	,913	52
Falta de disponibilidad temporal	4,02	,896	52
Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	3,46	1,260	52
Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	2,65	1,064	52
Excesiva carga de trabajo	3,88	,878	52
La institución que imparte la actividad	3,54	1,163	52

formativa se encuentra lejos de mi domicilio			
Actualización disciplinar o de contenidos	3,46	,939	52

Apéndice H

Prueba de normalidad de los datos

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Actualización disciplinar o de contenidos	,265	52	<,001	,865	52	<,001
Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	,241	52	<,001	,797	52	<,001
Recursos digitales y TIC	,233	52	<,001	,833	52	<,001
Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	,307	52	<,001	,781	52	<,001
Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	,266	52	<,001	,860	52	<,001
Atención a la diversidad	,248	52	<,001	,791	52	<,001
Desarrollo de Tutorías y Orientación	,317	52	<,001	,800	52	<,001
Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	,220	52	<,001	,833	52	<,001
Cursos	,271	52	<,001	,800	52	<,001
Seminarios	,208	52	<,001	,909	52	<,001
Talleres	,191	52	<,001	,889	52	<,001
Proyectos de innovación e	,259	52	<,001	,791	52	<,001

investigación educativa						
Formación en centros	,180	52	<,001	,897	52	<,001
Grupos de trabajo	,297	52	<,001	,790	52	<,001
Comunidades de aprendizaje	,256	52	<,001	,834	52	<,001
Tipo de modalidad	,247	52	<,001	,796	52	<,001
Duración de la formación	,439	52	<,001	,620	52	<,001
Institución que oferta la formación	,206	52	<,001	,903	52	<,001
Obtener la certificación o el diploma acreditativo	,189	52	<,001	,913	52	,001
Promocionarme profesionalmente	,257	52	<,001	,888	52	<,001
Ayudar a mi alumnado	,475	52	<,001	,522	52	<,001
Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	,420	52	<,001	,631	52	<,001
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	,268	52	<,001	,817	52	<,001
Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	,502	52	<,001	,458	52	<,001
Inquietud por aprender	,502	52	<,001	,458	52	<,001
Aplicabilidad de la formación recibida	,340	52	<,001	,746	52	<,001
Utilidad de la formación recibida	,329	52	<,001	,768	52	<,001
Satisfacción con la formación recibida	,253	52	<,001	,811	52	<,001
Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	,282	52	<,001	,784	52	<,001
Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	,291	52	<,001	,803	52	<,001
Falta de recursos	,269	52	<,001	,845	52	<,001
Escasa motivación	,371	52	<,001	,704	52	<,001

Horarios inadecuados	,221	52	<,001	,878	52	<,001
Contenido de los cursos	,266	52	<,001	,853	52	<,001
Falta de disponibilidad temporal	,222	52	<,001	,844	52	<,001
Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	,185	52	<,001	,890	52	<,001
Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	,204	52	<,001	,900	52	<,001
Excesiva carga de trabajo	,302	52	<,001	,832	52	<,001
La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	,289	52	<,001	,847	52	<,001
Actualización disciplinar o de contenidos	,265	52	<,001	,865	52	<,001

Apéndice I

Análisis descriptivo de los datos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar
Género	52	1	2	1,62	,491
Edad	52	25	54	38,17	6,327
Rangos de edad	52	1	4	2,33	,706
Ubicación del centro	52	1	2	1,60	,495
Titularidad del centro	52	1	1	1,00	,000
Titulación académica	52	2	9	3,08	2,113
Años de experiencia como docente	52	1	4	2,33	1,115
Curso o cursos donde ejerce su labor docente	52	1	7	4,19	2,039
Situación laboral	52	1	3	1,13	,397
¿Ha participado en proyectos de innovación docente?	52	1	2	1,73	,448
Actualización disciplinar o de contenidos	52	2	5	3,46	,939
Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado	52	3	5	4,19	,715
Recursos digitales y TIC	52	2	5	4,04	,928
Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula	52	3	5	3,85	,638
Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa	52	2	5	3,19	,817
Atención a la diversidad	52	3	5	4,23	,703
Desarrollo de Tutorías y Orientación	52	2	5	2,98	,779
Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario	52	2	5	4,04	,839
Cursos	52	2	5	4,25	,789

Seminarios	52	1	5	3,29	1,073
Talleres	52	1	5	2,44	1,127
Proyectos de innovación e investigación educativa	52	1	5	1,96	1,154
Formación en centros	52	1	5	2,69	1,181
Grupos de trabajo	52	1	5	2,02	1,229
Comunidades de aprendizaje	52	1	5	2,15	1,195
Tipo de modalidad	52	1	3	2,15	,777
Duración de la formación	52	1	3	1,77	,469
Institución que oferta la formación	52	1	10	4,54	2,570
Obtener la certificación o el diploma acreditativo	52	1	5	3,10	1,142
Promocionarme profesionalmente	52	1	5	3,35	1,027
Ayudar a mi alumnado	52	4	5	4,77	,425
Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza	52	3	5	4,65	,520
Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as	52	2	5	4,12	,784
Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias	52	4	5	4,83	,382
Inquietud por aprender	52	4	5	4,83	,382
Aplicabilidad de la formación recibida	52	3	5	4,02	,577
Utilidad de la formación recibida	52	2	5	4,06	,639
Satisfacción con la formación recibida	52	2	5	4,17	,734
Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación	52	2	5	4,31	,755
Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido	52	2	5	4,10	,693
Falta de recursos	52	1	5	2,21	1,091
Escasa motivación	52	1	4	1,54	,779
Horarios inadecuados	52	2	5	3,52	,980

Contenido de los cursos	52	1	5	2,90	,913
Falta de disponibilidad temporal	52	2	5	4,02	,896
Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación	52	1	5	3,46	1,260
Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional	52	1	5	2,65	1,064
Excesiva carga de trabajo	52	2	5	3,88	,878
La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio	52	1	5	3,54	1,163
Actualización disciplinar o de contenidos	52	1	2	1,62	,491

Apéndice J

Análisis de frecuencias de los datos

Género					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Masculino	20	38,5	38,5	38,5
	Femenino	32	61,5	61,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25	2	3,8	3,8	3,8
	27	1	1,9	1,9	5,8
	28	1	1,9	1,9	7,7
	29	1	1,9	1,9	9,6
	32	3	5,8	5,8	15,4
	33	3	5,8	5,8	21,2
	34	2	3,8	3,8	25,0
	35	6	11,5	11,5	36,5
	36	3	5,8	5,8	42,3
	37	4	7,7	7,7	50,0
	38	3	5,8	5,8	55,8
	39	3	5,8	5,8	61,5
	40	1	1,9	1,9	63,5
	41	2	3,8	3,8	67,3
	42	3	5,8	5,8	73,1
	43	5	9,6	9,6	82,7
	45	4	7,7	7,7	90,4
	47	3	5,8	5,8	96,2
	53	1	1,9	1,9	98,1
54	1	1,9	1,9	100,0	
	Total	52	100,0	100,0	

Rangos de edad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	20-29	5	9,6	9,6	9,6
	30-39	27	51,9	51,9	61,5
	40-49	18	34,6	34,6	96,2
	50-59	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Ubicación del centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mazarrón	21	40,4	40,4	40,4
	Puerto de Mazarrón	31	59,6	59,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Titularidad del centro					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Público	52	100,0	100,0	100,0
--------	---------	----	-------	-------	-------

Titulación académica					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario	39	75,0	75,0	75,0
	Doble grado universitario	3	5,8	5,8	80,8
	Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario y Máster	8	15,4	15,4	96,2
	Diplomatura, Licenciatura o Grado universitario y Doble grado universitario	1	1,9	1,9	98,1
	Doble grado universitario y Máster	1	1,9	1,9	100,0
Total		52	100,0	100,0	

Años de experiencia como docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menos de 5 años	15	28,8	28,8	28,8
	Entre 6 y 10 años	16	30,8	30,8	59,6
	Entre 11 y 15 años	10	19,2	19,2	78,8
	Más de 15 años	11	21,2	21,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Curso o cursos donde ejerce su labor docente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1.º	6	11,5	11,5	11,5
	2.º	8	15,4	15,4	26,9
	3.º	7	13,5	13,5	40,4
	4.º	6	11,5	11,5	51,9
	5.º	8	15,4	15,4	67,3
	6.º	8	15,4	15,4	82,7
	Más de un curso	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Situación laboral					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Funcionario	46	88,5	88,5	88,5
	Interino	5	9,6	9,6	98,1
	Otra...	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

¿Ha participado en proyectos de innovación docente?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	14	26,9	26,9	26,9
	No	38	73,1	73,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Actualización disciplinar o de contenidos					
--	--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	7	13,5	13,5	13,5
	Algo	23	44,2	44,2	57,7
	Bastante	13	25,0	25,0	82,7
	Mucho	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo	9	17,3	17,3	17,3
	Bastante	24	46,2	46,2	63,5
	Mucho	19	36,5	36,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Recursos digitales y TIC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	4	7,7	7,7	7,7
	Algo	9	17,3	17,3	25,0
	Bastante	20	38,5	38,5	63,5
	Mucho	19	36,5	36,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo	15	28,8	28,8	28,8
	Bastante	30	57,7	57,7	86,5
	Mucho	7	13,5	13,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	10	19,2	19,2	19,2
	Algo	25	48,1	48,1	67,3
	Bastante	14	26,9	26,9	94,2
	Mucho	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Atención a la diversidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo	8	15,4	15,4	15,4
	Bastante	24	46,2	46,2	61,5
	Mucho	20	38,5	38,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Desarrollo de Tutorías y Orientación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Poco	13	25,0	25,0	25,0
	Algo	30	57,7	57,7	82,7
	Bastante	6	11,5	11,5	94,2
	Mucho	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	14	26,9	26,9	28,8
	Bastante	19	36,5	36,5	65,4
	Mucho	18	34,6	34,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Cursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	8	15,4	15,4	17,3
	Bastante	20	38,5	38,5	55,8
	Mucho	23	44,2	44,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Seminarios					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	3	5,8	5,8	5,8
	Poco	9	17,3	17,3	23,1
	Algo	16	30,8	30,8	53,8
	Bastante	18	34,6	34,6	88,5
	Mucho	6	11,5	11,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Talleres					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	13	25,0	25,0	25,0
	Poco	15	28,8	28,8	53,8
	Algo	13	25,0	25,0	78,8
	Bastante	10	19,2	19,2	98,1
	Mucho	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Proyectos de innovación e investigación educativa					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	24	46,2	46,2	46,2
	Poco	15	28,8	28,8	75,0
	Algo	6	11,5	11,5	86,5
	Bastante	5	9,6	9,6	96,2
	Mucho	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Formación en centros					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	11	21,2	21,2	21,2
	Poco	11	21,2	21,2	42,3
	Algo	15	28,8	28,8	71,2
	Bastante	13	25,0	25,0	96,2
	Mucho	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Grupos de trabajo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	26	50,0	50,0	50,0
	Poco	9	17,3	17,3	67,3
	Algo	9	17,3	17,3	84,6
	Bastante	6	11,5	11,5	96,2
	Mucho	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Comunidades de aprendizaje					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	22	42,3	42,3	42,3
	Poco	9	17,3	17,3	59,6
	Algo	14	26,9	26,9	86,5
	Bastante	5	9,6	9,6	96,2
	Mucho	2	3,8	3,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Tipo de modalidad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Presencial	12	23,1	23,1	23,1
	Virtual o en línea	20	38,5	38,5	61,5
	Mixta	20	38,5	38,5	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Duración de la formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Corta	13	25,0	25,0	25,0
	Media	38	73,1	73,1	98,1
	Larga	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Institución que oferta la formación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mi propio centro educativo	9	17,3	17,3	17,3
	Centro de Profesores y Recursos	9	17,3	17,3	34,6
	Otras instituciones formativas	1	1,9	1,9	36,5
	Mi propio centro educativo y Centro de Profesores y Recursos	14	26,9	26,9	63,5

	Mi propio centro educativo, Centro de Profesores y Recursos y Otras instituciones formativas	11	21,2	21,2	84,6
	Centro de Profesores y Recursos y Universidad	1	1,9	1,9	86,5
	Centro de Profesores y Recursos y Otras instituciones formativas	2	3,8	3,8	90,4
	Mi propio centro educativo y Otras instituciones formativas	4	7,7	7,7	98,1
	Mi propio centro educativo, Centro de Profesores y Recursos y Universidad	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Obtener la certificación o el diploma acreditativo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,6	9,6	9,6
	Poco	11	21,2	21,2	30,8
	Algo	15	28,8	28,8	59,6
	Bastante	16	30,8	30,8	90,4
	Mucho	5	9,6	9,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Promocionarme profesionalmente					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	2	3,8	3,8	3,8
	Poco	10	19,2	19,2	23,1
	Algo	13	25,0	25,0	48,1
	Bastante	22	42,3	42,3	90,4
	Mucho	5	9,6	9,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Ayudar a mi alumnado					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	12	23,1	23,1	23,1
	Mucho	40	76,9	76,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Mejorar el clima escolar y la calidad de la enseñanza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo	1	1,9	1,9	1,9
	Bastante	16	30,8	30,8	32,7
	Mucho	35	67,3	67,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Compartir e intercambiar experiencias con otros compañeros/as					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	2	3,8	3,8	3,8
	Algo	7	13,5	13,5	17,3
	Bastante	26	50,0	50,0	67,3

	Mucho	17	32,7	32,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Ampliar mi nivel de conocimientos y mejorar mis competencias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	9	17,3	17,3	17,3
	Mucho	43	82,7	82,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Inquietud por aprender

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bastante	9	17,3	17,3	17,3
	Mucho	43	82,7	82,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Aplicabilidad de la formación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Algo	8	15,4	15,4	15,4
	Bastante	35	67,3	67,3	82,7
	Mucho	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Utilidad de la formación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	6	11,5	11,5	13,5
	Bastante	34	65,4	65,4	78,8
	Mucho	11	21,2	21,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Satisfacción con la formación recibida

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	7	13,5	13,5	15,4
	Bastante	26	50,0	50,0	65,4
	Mucho	18	34,6	34,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Motivación para transferir los contenidos aprendidos durante la formación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	6	11,5	11,5	13,5
	Bastante	21	40,4	40,4	53,8
	Mucho	24	46,2	46,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Satisfacción con el nivel de aprendizaje adquirido

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Poco	1	1,9	1,9	1,9
	Algo	7	13,5	13,5	15,4
	Bastante	30	57,7	57,7	73,1
	Mucho	14	26,9	26,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Falta de recursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	14	26,9	26,9	26,9
	Poco	22	42,3	42,3	69,2
	Algo	10	19,2	19,2	88,5
	Bastante	3	5,8	5,8	94,2
	Mucho	3	5,8	5,8	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Escasa motivación					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	32	61,5	61,5	61,5
	Poco	13	25,0	25,0	86,5
	Algo	6	11,5	11,5	98,1
	Bastante	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Horarios inadecuados					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	8	15,4	15,4	15,4
	Algo	19	36,5	36,5	51,9
	Bastante	15	28,8	28,8	80,8
	Mucho	10	19,2	19,2	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Contenido de los cursos					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	1	1,9	1,9	1,9
	Poco	17	32,7	32,7	34,6
	Algo	24	46,2	46,2	80,8
	Bastante	6	11,5	11,5	92,3
	Mucho	4	7,7	7,7	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Falta de disponibilidad temporal					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	3	5,8	5,8	5,8
	Algo	11	21,2	21,2	26,9
	Bastante	20	38,5	38,5	65,4
	Mucho	18	34,6	34,6	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Responsabilidades familiares o dificultades de conciliación					
--	--	--	--	--	--

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,6	9,6	9,6
	Poco	6	11,5	11,5	21,2
	Algo	14	26,9	26,9	48,1
	Bastante	14	26,9	26,9	75,0
	Mucho	13	25,0	25,0	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Dificultad de acceso a formación de interés para mi desempeño profesional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	9	17,3	17,3	17,3
	Poco	13	25,0	25,0	42,3
	Algo	18	34,6	34,6	76,9
	Bastante	11	21,2	21,2	98,1
	Mucho	1	1,9	1,9	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Excesiva carga de trabajo					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	5	9,6	9,6	9,6
	Algo	8	15,4	15,4	25,0
	Bastante	27	51,9	51,9	76,9
	Mucho	12	23,1	23,1	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

La institución que imparte la actividad formativa se encuentra lejos de mi domicilio					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Nada	5	9,6	9,6	9,6
	Poco	4	7,7	7,7	17,3
	Algo	10	19,2	19,2	36,5
	Bastante	24	46,2	46,2	82,7
	Mucho	9	17,3	17,3	100,0
	Total	52	100,0	100,0	

Apéndice K

Correlación Rho de Spearman entre género y necesidades formativas

Género * Actualización disciplinar o de contenidos

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,180	,137	1,293	,202 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,193	,137	1,388	,171 ^c
N de casos válidos		52			

Género * Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,120	,138	-,856	,396 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,126	,139	-,897	,374 ^c
N de casos válidos		52			

Género * Recursos digitales y TIC

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,096	,134	-,682	,499 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,088	,136	-,625	,535 ^c
N de casos válidos		52			

Género * Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,192	,134	-1,387	,172 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,191	,134	-1,373	,176 ^c
N de casos válidos		52			

Género * Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa

Medidas simétricas						
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,252	,136	-1,839	,072 ^c	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,254	,137	-1,856	,069 ^c	
N de casos válidos		52				

Género * Atención a la diversidad

Medidas simétricas						
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,205	,137	1,482	,145 ^c	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,195	,137	1,408	,165 ^c	
N de casos válidos		52				

Género * Desarrollo de Tutorías y Orientación

Medidas simétricas						
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,032	,136	,223	,824 ^c	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,027	,137	,189	,851 ^c	
N de casos válidos		52				

Género * Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario

Medidas simétricas						
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada	
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,322	,128	2,404	,020 ^c	
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,313	,129	2,327	,024 ^c	
N de casos válidos		52				

Apéndice L

Correlación Tau-b de Kendall entre rangos de edad y necesidades formativas

Rangos de edad * Actualización disciplinar o de contenidos

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,105	,120	-,877	,381
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,002	,136	-,018	,986
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Recursos digitales y TIC

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,077	,135	,574	,566
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,128	,124	-1,024	,306
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,054	,136	-,398	,691
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Atención a la diversidad

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,131	,130	-1,016	,309
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Desarrollo de Tutorías y Orientación

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,176	,106	-1,597	,110
N de casos válidos		52			

Rangos de edad * Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,173	,118	-1,462	,144
N de casos válidos		52			

Apéndice M

Correlación Tau-b de Kendall entre años de experiencia y necesidades formativas

Años de experiencia como docente * Actualización disciplinar o de contenidos

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,131	,108	-1,204	,229
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,074	,137	-,539	,590
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Recursos digitales y TIC

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,010	,125	,083	,934
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,047	,130	-,360	,719
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,020	,141	,143	,886
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Atención a la diversidad

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,268	,113	-2,347	,019

N de casos válidos	52			
--------------------	----	--	--	--

Años de experiencia como docente * Desarrollo de Tutorías y Orientación

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,015	,124	,117	,907
N de casos válidos		52			

Años de experiencia como docente * Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-,162	,117	-1,401	,161
N de casos válidos		52			

Apéndice N

Correlación Rho de Spearman entre participación en proyectos de innovación y necesidades formativas

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Actualización disciplinar o de contenidos

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,208	,126	1,505	,139 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,205	,129	1,482	,145 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación centradas en el alumnado

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,165	,142	1,182	,243 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,157	,141	1,123	,267 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Recursos digitales y TIC

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,120	,146	,853	,398 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,116	,149	,829	,411 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Habilidades y competencias de diseño, programación didáctica e investigación-innovación en el aula

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada

Intervalo por intervalo	R de Pearson	,058	,145	,411	,683 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,064	,145	,451	,654 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Habilidades y competencias de liderazgo, gestión y organización, evaluación y calidad educativa

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,144	,143	1,030	,308 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,162	,139	1,159	,252 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Atención a la diversidad

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,263	,135	1,930	,059 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,258	,132	1,890	,065 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Desarrollo de Tutorías y Orientación

Medidas simétricas					
		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	-,127	,103	-,909	,368 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	-,208	,105	-1,503	,139 ^c
N de casos válidos		52			

¿Ha participado en proyectos de innovación docente? * Competencias para el desarrollo de un enfoque intercultural o comunitario

Medidas simétricas					
--------------------	--	--	--	--	--

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	,237	,116	1,723	,091 ^c
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	,260	,117	1,906	,062 ^c
N de casos válidos		52			