

Las necesidades de formación permanente del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria: estudio comparativo

M^a José MAYORGA-FERNÁNDEZ

Elena GARCÍA-VILA

Elena ALARCÓN-OROZCO

María del Pilar SEPÚLVEDA-RUIZ

Datos de contacto:

M^a José Mayorga-Fernández
Universidad de Málaga
mjmayorga@uma.es

Elena García-Vila
Universidad de Málaga
elenavila@uma.es

Elena Alarcón-Orozco
Universidad de Málaga
elenaalarcon@uma.es

María del Pilar Sepúlveda-Ruiz
Universidad de Málaga
mdsepulveda@uma.es

Recibido: 25/09/2023

Aceptado: 07/05/2024

RESUMEN

En el desarrollo profesional docente tiene una gran relevancia la formación permanente, por ello, en este estudio se analizan y comparan las necesidades de formación permanente autopercibidas del profesorado en ejercicio en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la comunidad autónoma andaluza. Para ello, se ha realizado una investigación cuantitativa no experimental, ex post facto, utilizando un cuestionario de autoinforme como instrumento de recogida de información. En total ha participado una muestra de 801 docentes no universitarios/as en activo. Los resultados evidencian que las necesidades formativas del profesorado se siguen focalizando, principalmente, en cuestiones de tipo metodológicas, además, demandan una formación permanente más colaborativa donde tenga cabida la reflexión. Por otro lado, al realizar un contraste de hipótesis se evidencian diferencias significativas entre el profesorado de Educación Primaria y el de Educación Secundaria, obteniendo mayores puntuaciones el profesorado de Educación Primaria. Se puede concluir, por tanto, que es necesario realizar un cambio estructural en el diseño e implementación de la formación permanente, apostando desde la administración educativa por estrategias formativas que fomenten el diálogo, promuevan la toma de decisiones informada y requieran una mayor implicación y colaboración por parte del profesorado como, por ejemplo, las estrategias formativas fundamentadas en la investigación acción colaborativas, como las Lesson Studies.

PALABRAS CLAVE: Formación del personal docente; demanda de educación; reciclaje profesional; personal educativo; análisis cuantitativo.

In-service teacher training needs of Early Childhood, Primary and Secondary Education: a comparative study

ABSTRACT

In-service training is of great relevance in the professional development of teachers. Therefore, this study analyses and compares the self-perceived in-service training needs of practicing teachers in Early Childhood Education, Primary Education and Secondary Education in the autonomous community of Andalusia. To this end, non-experimental quantitative research, ex post facto, was carried out using the self-report questionnaire as an instrument to collect information. In total, a sample of 801 non-university practicing teachers took part in the study. The results show that the training needs of teachers continue to be focused, mainly, on methodological issues, in addition, they demand a more collaborative ongoing training where reflection has an important place. On the other hand, when making a contrast of hypotheses, significant differences are evidenced between Primary Education and Secondary Education teachers. It can therefore be concluded that there is a need for a structural change in the design and implementation of the service training, and that the education administration should focus itself on training strategies that encourage dialogue, promote informed decision-making, and require greater involvement and collaboration on the part of teachers, for example, training strategies based on cooperative action research, such as Lesson Study.

KEYWORDS: Teacher training; educational demand; retraining; educational personnel; quantitative analysis.

Introducción

En las últimas décadas se están produciendo cambios significativos en el modelo y concepción de escuela, lo cual conlleva plantearse una realidad educativa compleja, que requiere revisar tanto los procesos formativos del docente, como la forma de organizarlos y afrontarlos (Goel, 2019; Monsalve, 2020). Este nuevo escenario educativo exige una continua actualización por parte del profesorado, ya que los desafíos educativos y sus funciones, distan mucho de aquellos para los que inicialmente se formaron (Alonso-Briales y Vera-Vila, 2023). Una formación inicial de calidad es la base para el desarrollo profesional docente, pero no es suficiente, puesto que, “el aprendizaje docente es una tarea siempre inacabada y de largo camino por recorrer” (Escudero, 2020, p. 98). Todo ello implica la necesidad de una formación permanente que dé respuesta a las demandas de actualización del profesorado, para garantizar que puedan hacer frente al nuevo modelo de escuela. Es decir, en este ámbito profesional debe primar la máxima del aprendizaje a lo largo de la vida (Belandro-Montoro, 2017), una formación continua que contribuya tanto al desarrollo personal como al

profesional, y repercute en una mejora educativa (Flores et al., 2021; Melnyk et al., 2021).

En esta línea, actualmente existen normativas educativas que establecen la formación permanente del profesorado no solo como un derecho, sino como una obligación, cuya responsabilidad recae sobre la administración educativa (Decreto 93/2013). Sin embargo, este tipo de formación es considerada por los/las docentes como algo personal, de carácter voluntario y ocasional, a pesar de que entre el 75% y el 80% del profesorado de educación obligatoria participa en la misma, la valora, y la reconoce como necesaria (Escudero, 2020).

La formación permanente del profesorado, por tanto, se debe entender como un mecanismo de continua mejora, actualización y especialización profesional (Deisi et al., 2020), considerándose un proceso consciente y planificado que se realiza en momentos establecidos (Valledor y Ceballo, 2017). En este sentido, se puede definir como aquella formación “encaminada a los profesionales en ejercicio, con la finalidad de contribuir a su actualización, reciclaje o capacitación. Para mejorar sus competencias, y/o desempeñar nuevas funciones laborales que enriquecen la preparación para la cual recibieron una formación inicial” (Amortegui et al., 2018, p. 172)

Si bien, a pesar de la trascendencia que tiene ésta en el desarrollo profesional docente (Khan y Abdullah, 2019), todavía hoy, se sigue enfocando desde una perspectiva técnica (Martínez-Izaguirre et al., 2021). En este sentido, urge un cambio conceptual, estructural y metodológico que potencie la reflexión docente en la práctica y contemple las necesidades reales del profesorado en su contexto (Imbernón, 2019). Una formación asociada a la investigación en el aula, que posibilite generar nuevos conocimientos, metodologías y espacios de trabajo colaborativo, etc., que fortalezca su desempeño profesional.

En esta línea, cabe afirmar que la formación por la que se debe apostar además de permitir reflexionar en y sobre la práctica, debe contribuir a analizar en profundidad las nuevas tendencias socio-educativas y su evolución desde un enfoque colaborativo, inclusivo, práctico-reflexivo y crítico (Darling-Hammond, 2020, De la Herrán, 2019), con la finalidad de reconstruir la identidad profesional, las concepciones en las que se sustenta el profesorado (Robles, 2021) y diseñar propuestas ajustadas a la realidad que contribuyan en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Revisión de la literatura

En los últimos años, se han realizado diferentes investigaciones para profundizar en el análisis de las necesidades formativas del profesorado en ejercicio, así como conocer sus preferencias respecto a las modalidades de formación (Quintero et al., 2018; Said-Hung et al., 2023). Ruiz-Cabezas et al. (2019) analizaron la percepción que tenía el profesorado de Educación Secundaria en Ecuador sobre sus necesidades formativas, con una muestra de 453 docentes. En dicho estudio se evidenció que estas giraban en torno a cuestiones didácticas, metodologías de enseñanza y, especialmente, al uso de recursos TIC en educación, con el objetivo de promover una enseñanza

centrada en el/la estudiante. En esta misma línea, Mata et al. (2023), tras realizar un estudio en México con una muestra de 344 participantes, destacaron que los/as docentes de infantil, primaria y secundaria demandaban formación centrada en su docencia y mejora profesional, metodologías de enseñanza constructivistas, estrategias de evaluación, manejo de grupos y elaboración de materiales.

En los últimos años, una de las necesidades formativas más evidentes emergió a raíz de la COVID-19, necesidad vinculada al desarrollo de la competencia digital del profesorado. En ese momento se hizo imprescindible enfocar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva centrada en las TIC para alcanzar los fines educativos (Girón-Escudero et al., 2019). De hecho, Gabarda et al. (2021) afirmaron que la formación en TIC de los docentes no universitarios era uno de los puntos débiles del sistema de formación y que los/as docentes poseían un bajo nivel de autopercepción en competencia digital (Sánchez-Cruzado et al., 2021). Estos resultados se vieron apoyados por el estudio de García-Zabaleta et al. (2021) con 237 docentes de Educación Infantil en España, el cual mostró un nivel básico en competencia digital. Es importante resaltar, que dicho nivel competencial influye no solo en su uso educativo, sino también en la preferencia de realizar una modalidad formativa u otra. En la investigación desarrollada por Wasserman y Migdal (2019) en Israel constataron que la actitud hacia las TIC era lo que determinaba las preferencias respecto a la realización de cursos on line o presenciales. En esta misma línea, Iglesias et al. (2018) afirmaron que los principales intereses del profesorado respecto a la formación eran las TIC (30.30%), seguido de las inteligencias múltiples (24.25%) y del trabajo por proyectos (21.21%). Estos resultados, en parte, coincidieron con los obtenidos por Escudero et al. (2018) con 1413 docentes de enseñanzas obligatorias. En dicho estudio, las demandas formativas se centraban en TIC, metodologías docentes y trabajo en equipo, siendo lo menos valorado la formación en evaluación de la enseñanza y características familiares del alumnado. Estos contenidos también aparecieron como prioritarios en el estudio presentado por Martínez y Rodríguez (2017).

La educación inclusiva y la atención a la diversidad son otras de las necesidades de formación permanente demandadas en el actual modelo educativo. Arnaiz-Sánchez et al. (2021) analizaron la opinión de 490 docentes de la región de Murcia, obteniendo que más de la mitad del profesorado (59.5%) consideraban que poseían carencias formativas en atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), sobre todo, aquellos que no eran especialistas. Estos resultados van en la misma línea que los obtenidos por Desombre et al. (2019), que sostenían que los/as docentes generalistas se autopercebían como ineficaces para poder afrontar el modelo de escuela inclusiva por la falta de formación para ello.

Otra de las formaciones solicitadas tanto por los centros educativos como por el profesorado está relacionada con la mejora de la convivencia en los centros. En esta línea, en los centros de Educación Secundaria, Duong et al. (2019) tras realizar su estudio, concluyeron que la formación permanente debía estar centrada en mejorar las relaciones con el alumnado. Resultados que coinciden parcialmente con los obtenidos por Escudero et al. (2017), que vinculan las necesidades formativas con la enseñanza

práctica, el clima del aula, así como estrategias de motivación para potenciar la participación del alumnado, mientras que la reflexión sobre la práctica, la atención a la diversidad y la coordinación docente eran formaciones menos demandadas.

Así mismo, diferentes investigaciones muestran que todavía queda mucho camino por recorrer (Escudero et al., 2017; Guarro et al., 2017; Martínez y Rodríguez, 2017; Nieto y Alfageme-González, 2017). Los estudios realizados destacan que el profesorado demanda formación centrada en TIC, multilingüismo, diversidad, competencias básicas, gestión de centros, relaciones con las familias, etc.; sin embargo, la educación emocional todavía no ocupa un lugar central. Alfageme-González y Nieto (2016) lo pusieron de manifiesto en un estudio con 1413 docentes, predominando el interés por participar en actividades de entrenamiento técnico, demandando cursos y talleres organizados por ponentes. Al analizar las diferencias entre las etapas educativas apreciaron que el rango medio siempre era superior en el colectivo del profesorado de primaria respecto a los/as docentes de secundaria. Resultados que coinciden con los obtenidos por González y Cutanda (2017).

En cuanto a las modalidades formativas demandadas por el profesorado destacan: la formación en centros, los grupos de trabajo, la realización de seminarios, etc., poniendo el acento en acciones de entrenamiento técnico, dejando en evidencia que la investigación-acción u otras estrategias en las que priman la reflexión y colaboración todavía tienen poco interés. Así, estrategias formativas como las Lesson Studies que posibilitan el desarrollo de competencias profesionales para la docencia (Mayorga et al., 2021) son poco o nada demandadas.

Aneas-Novo et al. (2019) realizaron un estudio con 1596 profesores/as andaluces de los niveles iniciales y concluyeron que la autoformación constituía la modalidad formativa con mayor valoración, de acuerdo con Vargas (2018), Rodríguez (2017) e Iglesias et al. (2018). En contraposición, también hay estudios que valoran en mayor medida aquellas actividades formativas en las que se fomenta el trabajo colaborativo, el nivel de interacción entre individuos y la idoneidad de la metodología utilizada, lo cual, lleva a pensar que la formación permanente favorece el encuentro y la superación de las perspectivas individualizadas en la formación, otorgando la oportunidad de confrontar concepciones y prácticas con otros/as compañeros/as de profesión (Krichesky y Murillo, 2018; Iglesias et al., 2018) para construir una reflexión colectiva de propuestas docentes (Dumrauf y Cordero, 2020) adecuada a las necesidades reales de la profesión.

Por otro lado, Torres y Casusol (2021) realizaron un estudio en Perú, con 221 docentes de Educación Primaria y Secundaria, en el que destacaban que los/as docentes de Piura preferían realizar cursos de posgrados para su formación permanente, además de otro tipo de cursos y talleres, todos ellos organizados por Universidades, es decir, instituciones de educación reglada, resultados coincidentes con los obtenidos por Iglesias et al. (2018). Además, en dicho estudio se confirmaba que los/as docentes preferían una formación on line, siendo la principal razón de participar en las mismas aumentar la calidad de la enseñanza proporcionada a sus estudiantes. Sin embargo, Souto-Seijo et al. (2019), tras realizar un estudio con 73 profesores de Educación Primaria, evidenciaron que el profesorado prefería asistir a

actividades formativas fundamentadas en la educación formal, en una modalidad presencial, siendo la principal finalidad de la formación conseguir ser un mejor profesional, seguido del interés por ayudar al alumnado. Mientras que lo menos valorado, con diferencia, era obtener acreditaciones para su currículum.

Respecto a la modalidad de formación, los/as maestros/as de infantil y primaria preferían la modalidad de cursos, mientras que el profesorado de secundaria optaba más por grupos de trabajo. Resultados que coinciden con los obtenidos por Derakhshan et al. (2020), Leow et al. (2023), Serrano et al. (2022) en los que se prioriza la formación en grupos de trabajo en función de las necesidades del profesorado, la formación en investigación-acción y la formación en su contexto específico de trabajo, independientemente del nivel educativo.

Teniendo en cuenta la revisión de la literatura en relación a las necesidades de formación permanente del profesorado, se plantea el presente estudio, cuyo objetivo general es explorar las necesidades de formación permanente autopercibidas de los/as docentes en ejercicio en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma Andaluza. Del cual se deducen los siguientes objetivos específicos:

- Conocer en profundidad las necesidades formativas del colectivo, mediante un análisis descriptivo de los resultados obtenidos.
- Identificar diferencias significativas entre las necesidades, demandas y prioridades formativas del profesorado que imparten docencia en las distintas etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria).

Metodología

El presente estudio nació tras concluir el Proyecto de investigación “Lesson Study, Escuela y Universidad: Investigando la reconstrucción del conocimiento práctico en la formación inicial del profesorado” (EDU2017-86082-p). A partir del diálogo establecido con el profesorado participante en la fase de implementación y las estrategias formativas utilizadas se vio necesario aproximarse al tipo de formación permanente demandada por el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Con ese fin, en este estudio se ha empleado un diseño no experimental cuantitativo mediante encuestas, de corte ex post facto, sin que se haya realizado ninguna modificación ni tratamiento de las variables estudiadas (Kerlinger et al., 2002). Para ello se ha realizado un análisis descriptivo seguido de un análisis inferencial, con un nivel de significatividad de sig. <0.05, lo cual implica que se ha trabajado con un nivel de confianza del 95% y, por tanto, un error de 5%.

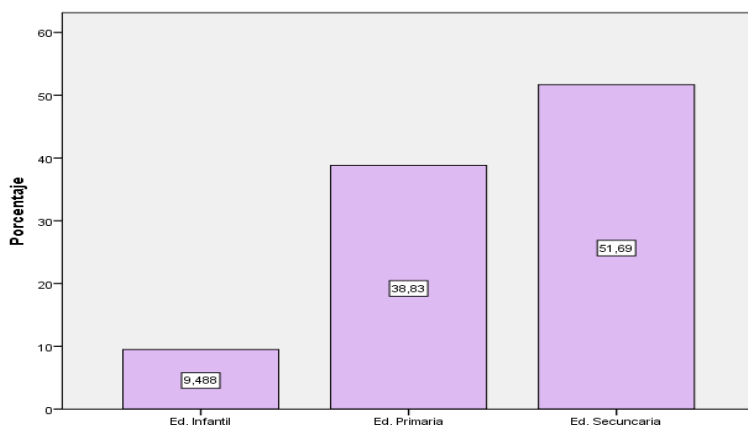
Participantes

Para la selección de la muestra se envió un correo a todos los centros educativos de la comunidad autónoma andaluza, solicitando a los diferentes equipos directivos que

reenviaran el cuestionario a sus correspondientes claustros. Por tanto, se puede decir que se ha realizado un muestreo de bola de nieve, estando finalmente la muestra configurada por 801 participantes. De los cuales, el 68.9% eran mujeres y el 31.1% hombres. De todos ellos el 28.2% formaban parte de equipos directivos, la gran mayoría eran funcionarios de carrera (78.5%), poseían una edad que oscila entre los 46-55 años (40.1%) y una experiencia laboral de más de 15 años de servicio (55.4%). En la figura 1 se recoge la distribución de la muestra en función del nivel educativo en el que se imparte docencia. En esta se aprecia que, la mayoría de los/as profesionales que han respondido el cuestionario eran profesores/as de educación secundaria.

Figura 1

Niveles educativos donde se imparte docencia



Instrumento

Para la recogida de información se ha empleado un cuestionario de autoinforme elaborado a partir del instrumento diseñado por Sangrà et al. (2019). El instrumento final estaba configurado por un encabezado con 10 preguntas demográficas y un total de 34 ítems en el cuerpo del instrumento, conformado por una modalidad de respuesta de tipo Likert, con valores de entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

La validez de constructo del instrumento se obtuvo a través de un análisis factorial exploratorio (AFE). Para ello se empleó el método de análisis factorial de componentes principales con una rotación oblimin, evidenciándose 7 dimensiones en el instrumento que explicaban el 61.047% de la varianza verdadera de las puntuaciones. Dichas dimensiones son:

- Dimensión 1. Necesidades formativas (9 ítems).
- Dimensión 2. Preferencias hacia como recibir la formación (5 ítems).
- Dimensión 3. Motivación hacia la formación (4 ítems).

- Dimensión 4. Modalidades de la formación (4 ítems).
- Dimensión 5. Características de la formación permanente (5 ítems).
- Dimensión 6. Formación permanente para la participación (3 ítems).
- Dimensión 7. Demandas y peticiones formativas (4 ítems).

La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer (KMO= 0.898), así como la prueba de esfericidad de Barlett ($\chi^2= 9332.834$; gl= 415; sig.= .001) evidencian la adecuación tanto del tamaño muestral como de la correlación de los factores, es decir, la dimensionalidad del instrumento.

La fiabilidad, por su parte, ha sido calculada mediante el α de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha= .885$. Como se puede apreciar el instrumento posee una elevada consistencia interna, puesto que se obtiene un valor cercano a 1.

Los datos han sido tratados a través del programa estadístico SPSS 22.0.

Análisis de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos por dimensiones, aportándose tanto los datos descriptivos de los ítems, como los contrastes globales por cada dimensión, según la etapa educativa en la que se imparte docencia. Para realizar el contraste estadístico entre los ítems del instrumento en base al nivel educativo se ha comprobado la normalidad de los datos mediante el test de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados han puesto de manifiesto el supuesto de normalidad para los datos en relación a dichos niveles educativos: Educación Infantil (KS= 0.735, gl= 465, sig.=0.001<0.05), Educación Primaria (KS= 0.832, gl= 465, sig.=0.001<0.05) y Educación Secundaria (KS= 0.890, gl= 465, sig.=0.001<0.05) lo cual indica que se han de emplear pruebas no paramétricas para la comparación de medias entre las distintas distribuciones, en concreto se ha empleado la prueba de Kruskal-Wallis.

Una vez realizados los contrastes, a continuación, se muestran aquellos ítems donde se han obtenido resultados significativos, es decir, se indica entre qué grupos hay diferencias ($p \leq 0.05$).

Dimensión 1. Necesidades formativas

Como se puede apreciar en relación con las necesidades formativas de los participantes en el estudio, las puntuaciones poseen unas valoraciones medias altas ($M=4,06 \pm 3.53$), siendo la formación más demandada: la inclusión educativa y la atención a la diversidad ($M=4.06$), seguida del Aprendizaje Basado en Proyectos ($M=3.90$) y el Aprendizaje Cooperativo (3.87), mientras que lo menos demandado ha sido la formación en Visual Thinking ($M=3.54$) y Flipped Classroom ($M=3.53$) aunque también con puntuaciones elevadas (tabla 1).

De manera global, al realizar el contraste de hipótesis se aprecia que en la dimensión 1 no existen diferencias significativas entre las muestras analizadas ($p=0.60$), lo cual indica que las necesidades formativas de los/as docentes que imparten docencia en unas etapas no difieren de las que imparten docencia en otras (figura 2).

Tabla 1

Necesidades formativas docentes

Necesito una mayor formación en	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 19. Aprendizaje Cooperativo	3,87	1,033	1,068
Ítem 20. Aprendizaje Basado en Problemas	3,77	1,076	1,158
Ítem 21. Aprendizaje Basado en Proyectos	3,90	1,070	1,145
Ítem 22. Aprendizaje Basado en el Pensamiento	3,78	1,059	1,121
Ítem 23. Visual Thinking	3,54	1,181	1,394
Ítem 24. Flipped Classroom	3,53	1,196	1,430
Ítem 25. El proceso investigador en Educación	3,59	1,117	1,247
Ítem 31. Inclusión y atención a la diversidad	4,06	0,961	0,923
Ítem 33. Evaluación	3,64	1,148	1,317

Figura 2

Contraste de hipótesis Dimensión 1

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión1 completa es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparte docencia:..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,056	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Dimensión 2. Preferencias hacia cómo recibir la formación

En esta dimensión se han incluido aquellos ítems que hacen referencia a cómo los/as docentes prefieren realizar una formación que les promueva un aprendizaje significativo. Está configurada por 5 ítems, de los cuales 3 poseen una valoración alta ($M=4.11 \pm 3.92$) y 2 poseen una valoración media-alta (3.49 ± 3.36). Estos/as docentes consideran que la forma más apropiada para aprender de manera significativa es mediante una participación activa y colaborativa con otros/as compañeros/as, compartiendo actividades y experiencias formativas ($M=4.11$; $M=3.97$; $M=3.92$), seguida de la observación de los/as compañeros/as ($M=3.49$) y mediante la implicación en grupos de trabajo ($M=3.36$) (tabla 2).

Al realizar el contraste de hipótesis se aprecia que sí existen diferencias significativas en la dimensión 2, con relación a las etapas educativas investigadas, como se puede observar en la figura 3, $p=0.001$.

Tabla 2

Cómo prefieren aprender los/as docentes

Preferencias en la formación	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 13. Aprendo mucho más en aquellos cursos donde tengo una participación activa y en colaboración con los compañeros/as	4,11	,949	,900
Ítem 11. Prefiero acudir a actividades de formación con otros compañeros/as	3,97	,972	,945
Ítem 7. Hoy en día me gusta más aprender compartiendo experiencias formativas con compañeros/as	3,92	1,015	1,029
Ítem 14. Pienso que los grupos de trabajo son la opción formativa más apropiada para mi formación permanente	3,36	,999	,999
Ítem 12. Observar a mis colegas me parece la forma mejor de aprender	3,49	,955	,913

Figura 3

Contraste de hipótesis dimensión 2

Resumen de prueba de hipótesis			
	Hipótesis nula	Test	Sig.
1	La distribución de Dimension_2 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparten docencia:..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000
			Rechazar la hipótesis nula.

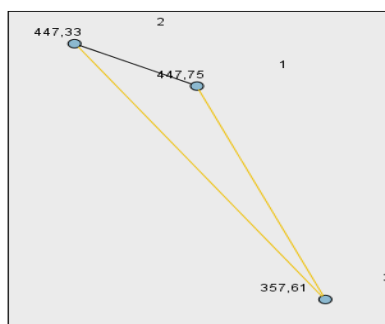
Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Al realizar una comparación por pares, para identificar dónde se encuentran las principales diferencias entre las muestras analizadas, se observa que están entre los/as docentes que imparten docencia en las etapas de Educación Infantil y en Educación Secundaria, siendo más altas las puntuaciones en la muestra de docentes de Educación Infantil, como se puede apreciar en la figura 4 (Rango 447.75 puntos, frente a 357.61 puntos). Igualmente existen diferencias entre los/as docentes de Educación Primaria y Educación Secundaria, siendo mayores los valores en los/as docentes de Educación Primaria (Rango 447.33 puntos, frente 357.3 puntos). No existiendo diferencias significativas en esta dimensión entre los/as docentes de Educación Infantil y Educación Primaria.

Figura 4

Comparación por pares dimensión 2

Comparaciones por parejas de Nivel educativo en el que imparte docencia:



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Nivel educativo en el que imparte docencia:.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
2-3	89,715	17,290	5,189	,000	,000
1-3	90,135	28,754	3,135	,002	,005
1-2	,420	29,483	,014	,989	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas. Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Dimensión 3. Motivación hacia la formación

En la dimensión 3 se han incluido 4 ítems, relacionados con las motivaciones que llevan al profesorado a continuar su formación. Como se puede observar en la tabla 3 todos los ítems poseen una media muy alta, oscilando entre $M=4.79$ y $M=4.33$. De estos datos se desprende la preocupación de los/as docentes por seguir mejorando sus competencias profesionales ($M=4.79$) y su práctica profesional ($M=4.79$). Con una puntuación ligeramente inferior se sitúa el interés de formarse para mejorar los resultados de su alumnado ($M=4.74$) y contribuir a la mejora del centro ($M=4.33$).

Tabla 3

Motivaciones docentes hacia la formación permanente

Motivaciones	Media	Desviación típica	Varianza
Item 4. Con la formación pretendo la actualización de mis competencias profesionales	4,79	,491	,241
Item 3. Me formo para mejorar mi práctica profesional	4,79	,477	,227
Item 6. Con mi formación pretendo contribuir a la mejora de los resultados de mi alumnado	4,74	,544	,296
Item 5. Me formo para contribuir a la mejora del centro	4,33	,902	,814

Como se puede apreciar en la figura 5, al realizar un contraste de hipótesis en base a las diferencias de medias según las etapas educativas, sí existen diferencias significativas en la dimensión motivación hacia la formación, según muestran los resultados obtenidos por la prueba de Kruskal Wallis ($p=0.003$).

Figura 5

Contraste de hipótesis dimensión 3

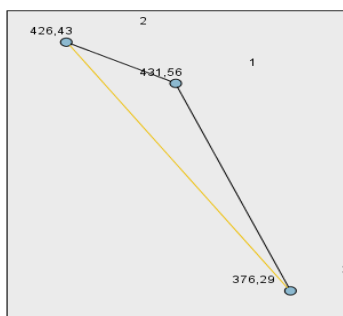
Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión_3 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparte docencia:.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 6

Comparación por pares dimensión 3

Comparaciones por parejas de Nivel educativo en el que imparte docencia:



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Nivel educativo en el que imparte docencia:.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
2-3-	50,147	16,128	3,109	,002	,006
1-3-	55,274	26,821	2,061	,039	,118
1-2-	5,127	27,502	,186	,852	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Estas diferencias se encuentran entre los/as docentes que imparten docencia en Educación Primaria y los/as de Educación Secundaria, obteniendo un rango mayor el profesorado de Educación Primaria (Rango de 426.43 puntos frente a 376.29 puntos), como se puede comprobar en la figura 6. Por otro lado, es de resaltar que, aunque entre los/as docentes de Educación Infantil y Educación Primaria no se aprecian diferencias

significativas en el contraste, el rango obtenido en la motivación hacia la formación de los/as docentes de Educación Infantil es ligeramente mayor (431.56 ± 426.43).

Dimensión 4. Modalidades de formación

En esta dimensión se han incluido aquellos ítems que se refieren a qué formación es la que consideran más valiosa los/as participantes en el estudio. Está configurada por 4 ítems que van desde la priorización de obtener una acreditación a través de la formación, hasta el autoaprendizaje como base de la formación (tabla 4). En esta dimensión solo hay un ítem que posee una valoración media, y es “La mejor formación permanente es la que se oferta en las instituciones de formación no reglada” ($M=2.42$), el resto de los ítems poseen una valoración media-alta, obteniendo una mayor valoración “El autoaprendizaje es la base de mi formación” ($M=3.38$).

Es de destacar también, que el ítem “suelo priorizar la formación que me permite obtener alguna acreditación” posee una valoración Media-Alta ($M=3.13$), pero a su vez muestra una varianza también alta ($\gamma=2.094$) lo cual indica que los datos están dispersos en la distribución.

Tabla 4

Preferencias respecto a las modalidades de formación

Prioridades	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 8. La mejor formación permanente es la que se imparte en las instituciones de formación reglada (Centros de profesores, Universidad, etc.)	3,36	1,124	1,263
Ítem 10. El autoaprendizaje es la base de mi formación permanente	3,38	1,007	1,014
Ítem 9. La mejor formación permanente es la que se oferta en las instituciones de formación no reglada (Asociaciones, academias, otros centros formativos)	2,42	,973	,947
Ítem 1. Suelo priorizar la formación que me permite obtener alguna acreditación	3,13	1,447	2,094

Tras realizar el contraste de hipótesis se aprecia que sí existen diferencias significativas entre las muestras analizadas ($p=0.001$) en base a las preferencias en las modalidades de formación, como se muestra en la figura 7.

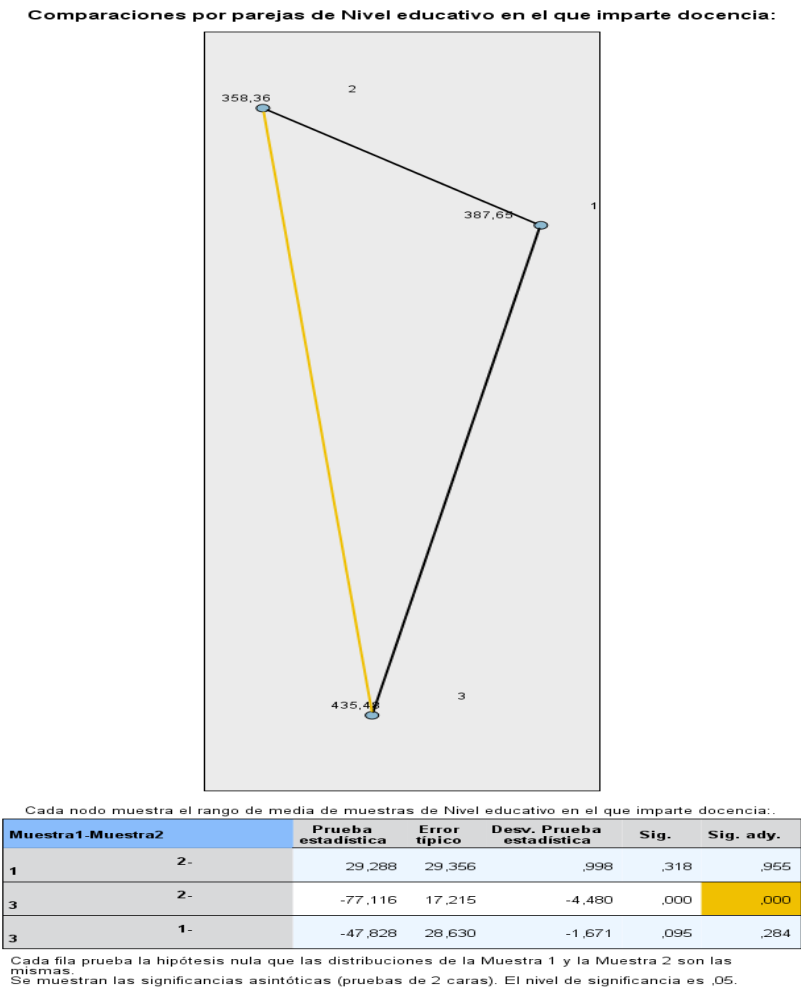
Tras realizar el contraste por pares (figura 8), se observa que las diferencias se encuentran entre el profesorado de Educación Secundaria y el de Primaria (Rango 435.48 puntos frente a 358.36 puntos), lo cual indica que los/as docentes de Educación Secundaria han tenido puntuaciones más elevadas en esta dimensión, es decir, el autoaprendizaje es la base de su formación, prefieren formarse en instituciones de educación reglada y, priorizan, la formación que les permite obtener una acreditación.

Figura 7
Contraste de hipótesis dimensión 4

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión_4 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparte docencia:..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 8
Comparaciones por pares dimensión 4



Dimensión 5. Características de la formación permanente

La dimensión 5 se focaliza en las características que debe poseer la formación permanente (tabla 5). Está configurada por 3 ítems, los cuales tienen una puntuación alta ($M=4.50\pm 4.07$). De estos ítems el más valorado es el relativo a la importancia de que en la formación exista un adecuado asesoramiento y apoyo por personal experto en la materia ($M=4.50$), seguida por la importancia de que dicha formación les permita reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos ($M=4.46$).

Tabla 5

Características que debe tener la formación permanente

Tipologías	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 16. En la formación en centros es fundamental poseer un buen asesoramiento y apoyo de expertos en la materia	4,50	,713	,508
Ítem 15. Sería muy ventajosa la creación de equipos interdisciplinarios de expertos que se ocupen de la formación	4,07	,942	,887
Ítem 17. La formación continua debe dar la oportunidad de reflexionar sobre lo aprendido	4,46	,725	,526

Tras analizar los datos, y realizar el contraste de hipótesis de la dimensión 5 (figura 9), se aprecia que en dicha dimensión sí existen diferencias significativas entre las muestras ($p=0.045$).

Figura 9

Contraste de hipótesis dimensión 5

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimension_5 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparten docencia.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,045	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

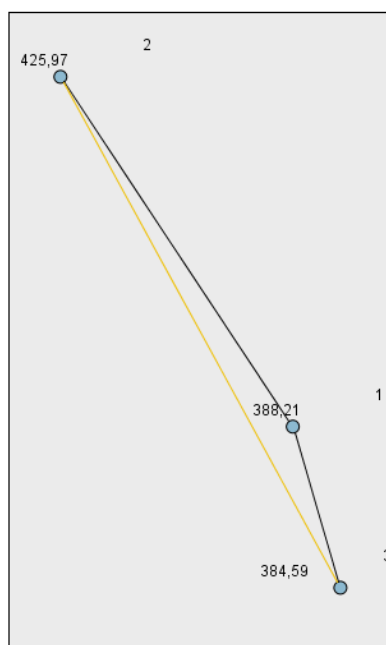
Al realizar la comparación por pares (figura 10), las principales diferencias se encuentran entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, (Rango 435.97 puntos, frente 384.54 puntos), siendo el rango mayor entre los/as docentes de Educación Primaria. Es decir, los/as docentes de Educación Primaria consideran, en mayor medida, que es necesario un buen asesoramiento y apoyo de expertos en la materia, poder reflexionar sobre lo aprendido y disponer de equipos interdisciplinarios de expertos.

Entre los/as docentes de Educación Primaria e Infantil no se observan diferencias significativas.

Figura 10

Comparaciones por pares dimensión 5

Comparaciones por parejas de Nivel educativo en el que imparte docencia:



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Nivel educativo en el que imparte docencia:.

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
1 3-	3,624	28,227	,128	,898	1,000
2 3-	41,387	16,973	2,438	,015	,044
2 1-	-37,764	28,943	-1,305	,192	,576

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Dimensión 6. Formación permanente para la participación

La dimensión 6 está configurada por 3 ítems, dos de ellos están relacionados con la participación e implicación tanto en el desarrollo comunitario como en el centro educativo, y un tercer ítem relacionado con estrategias de aprendizaje específico (tabla 6).

Todos ellos poseen una valoración media-alta ($M=3.77\pm 3.56$). Destacándose la demanda de estrategias para trabajar en entornos de aprendizaje específicos ($M=3.77$), seguido de la demanda de formarse en procesos que potencien la participación en los centros educativos ($M=3.70$), así como la participación e implicación en el desarrollo comunitario ($M=3.56$).

Tabla 6

Necesidad de formarse en participación

Formación para la participación	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 27. Modelos de participación, intervención y desarrollo comunitario.	3,56	1,093	1,194
Ítem 28 Procesos que favorecen la participación en el centro educativo	3,70	1,077	1,159
Ítem 29. Estrategias para el trabajo en entornos de aprendizaje específico.	3,77	1,065	1,134

En la dimensión 6, tras realizar el contraste de hipótesis se evidencia que no existen diferencias significativas entre las muestras analizadas como se aprecia en la figura 11 ($p= 0.107$).

Figura 11

Contraste de hipótesis dimensión 6

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión_6 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que imparten docencia:..	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,107	Retener la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Dimensión 7. Demandas y peticiones formativas

La dimensión 7 está configurada por un total de 4 ítems (tabla 7) vinculados con las demandas y peticiones formativas del profesorado. Estos ítems poseen una valoración media-alta ($M=4.03\pm 3.28$), destacándose el ítem relacionado con la demanda formativa en “Buenas prácticas” ($M=4.03$). Mientras que el ítem menos valorado de esta dimensión es “Me suelo formar a petición/demanda de lo que establece el centro educativo” ($M=3.28$), obteniendo una valoración por encima de la media de la escala de respuesta establecida en el instrumento ($M=2.5$).

Una vez realizado el contraste de hipótesis en la dimensión 7 (figura 12) se aprecia que sí existen diferencias significativas.

Tras realizar la comparación por pares, se observa que las principales diferencias se encuentran entre los/as docentes que imparten enseñanzas en Educación Primaria y Educación Secundaria (rango 429.64 puntos, frente a 372.18 puntos), siendo mayores las valoraciones en esta dimensión para los/as docentes de Primaria. Entre los/as docentes de Educación Infantil y Educación Primaria no existen diferencias significativas (figura 13).

Tabla 7

Demandas y peticiones formativas

Demandas y peticiones formativas	Media	Desviación típica	Varianza
Ítem 26. Es necesaria más formación en la creación de comunidades profesionales de aprendizaje	3,67	1,151	1,326
Ítem 18. Necesito una mayor formación en Buenas prácticas	4,03	1,037	1,075
Ítem 30. Es necesario más formación en las repercusiones educativas de la Neurociencia	3,57	1,271	1,615
Ítem 2. Me suelo formar a petición/demanda de lo que establece el centro educativo	3,28	1,232	1,519

Figura 12

Contraste de hipótesis dimensión 7

Resumen de prueba de hipótesis				
	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de Dimensión_7 es la misma entre las categorías de Nivel educativo en el que impartem docencia:.	Prueba Kruskal-Wallis de muestras independientes	,001	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05.

Figura 13

Comparaciones por pares dimensión 7

Comparaciones por parejas de Nivel educativo en el que imparte docencia:



Cada nodo muestra el rango de media de muestras de Nivel educativo en el que imparte docencia:

Muestra1-Muestra2	Prueba estadística	Error típico	Desv. Prueba estadística	Sig.	Sig. ady.
2 3-	57,468	17,268	3,328	,001	,003
1 3-	68,620	28,717	2,390	,017	,051
1 2-	11,151	29,445	,379	,705	1,000

Cada fila prueba la hipótesis nula que las distribuciones de la Muestra 1 y la Muestra 2 son las mismas.
Se muestran las significancias asintóticas (pruebas de 2 caras). El nivel de significancia es ,05.

Discusión

El presente estudio sigue poniendo de manifiesto, tal y como lo han hecho investigaciones previas, la importancia y necesidad de que exista una adecuada formación permanente del profesorado acorde a las demandas educativas actuales (Alonso-Briales y Vera-Vila, 2023; Amortegui et al., 2018; Belando-Montoro, 2017; Deisi et al., 2020; Escudero, 2020;) para poder alcanzar la excelencia educativa (Flores et al., 2021; Melnyk et al., 2021).

El profesorado participante en el estudio considera la formación permanente como una herramienta imprescindible para hacer frente a los desafíos de su profesión,

puesto que le permite mejorar los resultados de sus estudiantes y contribuir al funcionamiento del centro educativo, así como al desarrollo comunitario (Escudero, 2020). Se aprecia cómo el interés de la formación va desde elementos más específicos del aula, a otros elementos más generales de la comunidad educativa. Siendo dicha preocupación especialmente relevante en los/as docentes de Educación Primaria, existiendo diferencias con los de Secundaria. Lo cual podría ser debido a que los/as docentes de los primeros niveles educativos pretenden resaltar el valor de la función social de la escuela, tal y como señala Robles (2021).

Al plantear las necesidades de formación del profesorado en ejercicio de los niveles no universitarios de la comunidad autónoma andaluza, se aprecia que, a pesar de que su principal interés se focaliza, fundamentalmente, en cuestiones metodológicas, dentro de éstas hay diferenciación entre estrategias centradas en el Aprendizaje cooperativo e investigación, como el Aprendizaje Basado en Proyectos, y otras estrategias fundamentadas en el uso educativo de las TIC, como la Flipped Classroom o el Visual Thinking, no observándose diferencias entre los niveles educativos, en consonancia con Mata et al. (2023). Estos resultados, en parte, coinciden con los obtenidos por Ruiz-Cabezas et al. (2019) puesto que los/as docentes demandan una formación que les capacite para proporcionar una enseñanza centrada en el alumnado, focalizando el interés en las metodologías y el uso de las TIC. Aunque según dicho estudio y en disonancia del presente, puesto que no se aprecian diferencias, es el profesorado de Secundaria el que demanda, en mayor medida, esta formación. En otras investigaciones las TIC han sido las principales demandas formativas por parte de los/as docentes (García- Zabaleta et al., 2021; Girón-Escudero et al., 2019; Sánchez-Cruzado et al., 2021; Wasserman y Migdar, 2019), pero en este caso no ha sido una prioridad el uso educativo de las mismas. Coincidiendo con Martínez y Rodríguez (2017), por tanto, actualmente las preferencias en la formación siguen girando en torno a aspectos didácticos y metodológicos.

Es destacable que también han sido especialmente llamativas las demandas formativas fundamentadas en la inclusión y atención a la diversidad, como resultó en los estudios de Arnaiz-Sánchez et al. (2021) y Desombre et al. (2019), así como la necesidad de formarse para contribuir a la mejora de las relaciones con el alumnado especialmente en los centros de secundaria, como apuntó Duong et al (2019). Pero en este estudio sí se aprecia la preocupación de los/as implicados/as por estas temáticas, debido a que demandan formación en buenas prácticas y en la creación de comunidades de aprendizaje, especialmente en los centros de infantil y primaria, no existiendo diferencias entre ellos. Mientras que sí existen diferencias significativas entre los centros de primaria y secundaria. Ello puede indicar que el profesorado de Educación Primaria posee una mayor preocupación en adquirir una formación de acuerdo con las necesidades socioeducativas del centro del que forman parte.

En esta misma línea, son los/as docentes de Educación Infantil y Primaria los/as que demandan una formación fundamentada en el asesoramiento y apoyo de expertos, que les permita reflexionar sobre lo aprendido. Lo cual coincide con Imbernón (2019) cuando apuesta por una formación centrada en la práctica y las necesidades reales del profesorado. Dicha formación, según los/as participantes en el estudio, especialmente

los/as docentes de Educación Infantil debe permitir su participación activa, la colaboración con otros/as docentes, la observación en el aula entre docentes y participar en grupos de trabajo que potencien el encuentro entre compañeros/as, de acuerdo con Dumrauf y Cordero (2020), Iglesias et al. (2018), Krichesky y Murillo (2018). En los estudios de Derakhshan et al. (2023), Leow et al. (2023) y Serrano et al. (2022), son los/as docentes de Educación Secundaria los que priorizan los grupos de trabajo, mientras que los de Educación Infantil y Primaria priorizan la realización de cursos. En este estudio, se puede afirmar, por tanto, que el profesorado apuesta, de acuerdo con Alfageme-González y Nieto (2016), por una formación que promueva el desarrollo profesional y el trabajo colaborativo, especialmente los/as docentes de los primeros niveles educativos, como ya afirmó González y Cutanda (2017), y que potencie el rol docente activo, de guía y acompañante (Martínez-Izaguirre et al., 2021).

También se puede confirmar que el profesorado participante prefiere el autoaprendizaje como base de formación, dato que coincide con el obtenido por Aneas-Novo et al. (2018), Iglesias et al. (2018), Rodríguez (2017), Vargas (2018). En este trabajo posee una buena valoración la realización de cursos en instituciones de educación reglada, coincidiendo con los resultados obtenidos por Iglesias et al. (2018), Souto-Seijo et al. (2019) y Torres y Casusol (2021), siendo lo menos valorado la formación en instituciones de educación no regladas. En cuanto al profesorado de Educación Secundaria, es de resaltar que priorizan aquellas formaciones que le permite obtener alguna acreditación. Por el contrario, los/as docentes de Educación Primaria no poseen especial predilección por los cursos que les proporcionan una acreditación para el currículo, al igual que resultó en el estudio de Souto-Seijo et al. (2019). Llegados a este punto, se puede deducir que los/as docentes de Educación infantil y Primaria parecen apostar más por una formación colegiada, mientras que el profesorado de Educación Secundaria requiere una formación más técnica, según la clasificación realizada por Alfageme-González y Nieto (2016).

Conclusiones

En este estudio se puede concluir que la formación permanente del profesorado debe ser un proceso consciente y planificado para que incida en su desarrollo profesional y en la calidad de los procesos educativos.

Para ello, es necesario avanzar en una concepción de formación permanente que permita proporcionar al profesorado, de todos los niveles educativos, las herramientas y competencias esenciales para desempeñar su profesión de acuerdo con las demandas y necesidades de su alumnado, especialmente en los niveles de educación secundaria. En esta investigación se ponen de manifiesto que el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria está más concienciado de la trascendencia que tiene la formación permanente en su práctica profesional. En este sentido, es crucial que los/as docentes de Educación Secundaria reflexionen sobre el papel que tiene dicha formación permanente en la reconstrucción de la identidad profesional, así como su repercusión en la labor educativa, y se creen las condiciones para que esta formación se desarrolle de modo colaborativo y colegiado. Para ello es crucial tener en cuenta el contexto, los

significados, los contenidos, los procesos y los/as participantes, así como una corresponsabilidad y participación tanto de los/as destinatarios de la formación como de las instituciones responsables de la misma. Es decir, es fundamental plantear una formación focalizada en los/as implicados/as en los procesos educativos, desde sus concepciones internas de qué significa enseñar y aprender, para a partir de ahí poder diseñar los procesos formativos, centrando dichos procesos en estrategias de investigación-acción colaborativa. Esto conlleva ir más allá de lo evidente, indagar en la cultura profesional y deconstruir para reelaborar las concepciones educativas del profesorado, especialmente en los docentes de Educación Secundaria.

Para ello, se pueden plantear estrategias institucionalizadas de formación permanente como la Lesson Study, lo cual supone una gran apuesta por la formación desde la administración, debido a que supone una reestructuración total del actual sistema de formación permanente.

Las futuras líneas de actuación por las que se apuesta sería implantar estudios piloto basados en estrategias formativas fundamentadas en la investigación acción colaborativa, como los ciclos de Lesson Studies, en los diferentes niveles educativos, de tal forma que se pudiera realizar un estudio comparativo entre el profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Los artículos de investigación elaborados por varios autores, deben especificar brevemente sus contribuciones individuales para las que pueden utilizarse las siguientes declaraciones: Conceptualización, M^a José Mayorga-Fernández, Elena García-Vila, Elena Alarcón-Orozco, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz; metodología, M^a José Mayorga-Fernández; software, Elena García-Vila; validación, M^a José Mayorga-Fernández y Elena Alarcón-Orozco; investigación, M^a José Mayorga-Fernández, Elena García-Vila, Elena Alarcón-Orozco, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz; análisis de datos, M^a José Mayorga-Fernández; redacción del borrador original, M^a José Mayorga-Fernández, Elena García-Vila, Elena Alarcón-Orozco, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz; redacción, revisión y edición, M^a José Mayorga-Fernández, Elena García-Vila, Elena Alarcón-Orozco, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz supervisión, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz; administración de proyectos, María del Pilar Sepúlveda-Ruiz.

La autoría debe limitarse a aquellos que hayan contribuido sustancialmente al trabajo informado y todos los autores declaran que han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito.

Referencias

Alonso-Briales, M., y Vera-Vila, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: Modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>

- Alfageme-González, M. B., y Nieto, J. M. (2016). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles Educativos*, XXXIX, 158, 148-165.
- Amortegui, S. A., Chávez, N., y Martin, D. M. (2018). La formación permanente de los docentes de la Educación Primaria Básica en la atención educativa a los escolares con necesidades educativas especiales, en el contexto colombiano. *Revista Conrado*, 14(65), 170-175.
- Aneas-Novio, C., Sánchez-Rodríguez, J., y Sánchez-Rivas, E. (2019). Valoración de la formación del profesorado: comparativa entre autoformación y formación presencial. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 21, 94-108.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal-Frutos, A., Alacaráz-Gracia, S., y de Haro-Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Belando-Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75, 219-234.
- Darling-Hammond, L. (2020) Accountability in Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 42(1), 60-71. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1704464>
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 170, de 30 de agosto de 2013, 6-50. http://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/170/BOJA13-170-00045-13897-01_00032656.pdf
- Deisi, L., Finimundi, M., y Peruzzo, V. (2020). Neurociências na formação continuada de docentes da pré-escola: lacunas e diálogos. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 62-81. <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4060>
- De la Herrán, A. (2019). Algunos fundamentos sobre la formación continua del profesorado desde el enfoque radical e inclusivo. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(3), 1896-1934. <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13>
- Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K., y Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of continuing professional development needs and views of research in english language teachers' success. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 24(3), 1-27. <http://tesl-ej.org>
- Desombre, C., Lamotte, M., y Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Dumrauf, A. y Cordero, S. (2019). Un enfoque participativo para la formación docente continua en la Educación en Ciencias Naturales, Ambiental y en Salud. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias*, 17(1), 1-15. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i1.1602
- Duong, M. T., Pullmann, M. D., Buntain-Ricklefs, J., Lee, K., Benjamin, K. S., Nguyen, L., y Cook, C. R. (2019). Brief teacher training improves student behavior and

- student-teacher relationships in middle school. *School Psychology*, 34(2), 212-221. <https://doi.org/10.1037/spq0000296>
- Escudero, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista QURRICULUM*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo J.F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. <http://hdl.handle.net/10481/48723>
- Escudero, J. M.; González, M. T., y Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15807>
- Flores, L., Gómez, Y., Chacaltana, R., Prado, P., Jurado, E., y Huayta, Y. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Pakamuros*, 9(4), 54-67. <https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i4.237>
- Gabarda, V., García, E., Ferrando, M. L. y Chiappe, A. (2021). El profesorado de Educación Infantil y Primaria: formación tecnológica y competencia digital. *Innoeduca. Internacional journal of tecnology and educational innovatio*, 7(2), 19-31. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2021.v7i2.12261>
- García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Santiago-Campión, R., y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 76, 90-108. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2027>
- Girón-Escudero, V., Cózar-Gutiérrez, R. y González-Calero Somoza, J. A. (2019). Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.3.373421>
- Goel, C. (2019). Improving professional practices of inservice teachers in Delhi. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 6(3), 432-441. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/672>
- González, M.T. y Cutanda, M.T. (2017). La formación continuada del profesorado de enseñanza obligatoria: incidencia en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 103-122.
- Guarro, A., Martínez, B., y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 21-40. <http://hdl.handle.net/10481/48717>
- Iglesias, M. J., Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>

- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: la eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Kerlinger, F. N., Lee, H. B., Pineda, L. E., y Mora Magaña, I. (2002). *Investigación del comportamiento*. McGraw Hill.
- Khan, S., y Abdullah, N. N. (2019). The impact of staff training and development on teachers' productivity. *Economics, Management and Sustainability*, 4(1), 37-45. <https://doi.org/10.14254/jems.2019.4-1.4>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educacion XX1*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Leow, A., Chua, S., Billett, S., y Le, A.H. (2023). Employers' perspectives of effective continuing education and training in Singapore. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-05-2022-0115>
- Martínez, B., y Rodríguez, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 41-61. <http://hdl.handle.net/10481/48719>
- Martínez-Izaguirre, M., Yániz-Álvarez, C., y Villardón-Gallego, L. (2021). Aplicación de un análisis de importancia y realización de competencias para la identificación de prioridades en la formación docente. *Revista de Educación*, 393, 97-128. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-487>
- Mata, D., Vera, J. F., Esparza, J., y Rosas, J. C. (2023). Necesidades de formación continua del profesorado de educación básica para el diseño de programas de posgrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9308-9328. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5061
- Mayorga Fernández, M. J., Peña Trapero, N., y De La Rosa Moreno, L. (2021). Lesson Study in initial training: an interdisciplinary academic experience. A case study in Spain. *International Journal for Lesson y Learning Studies*, 10(3), 302-315. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-01-2021-0001>
- Melnyk, N., Maksymchuk, B., Gurevych, R., Kalenskyi, A., Dovbnya, S., Groshovenko, O., y Filonenko, L. (2021). The Establsihment and Development of Professional Training for Preschool Teachers in Western European Countries. *Revista Românească pentru Educatie Multidimensională*, 13(1), 208-233. <http://doi.org/10.18662/rrem/13.1/369>
- Monsalve, L. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 19(1), 139-154. <http://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Nieto, J. M., y Alfageme-González, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 63-81. <http://hdl.handle.net/10481/48721>
- Quintero T., John J., Miranda J., Christian E., y Rivera Rivera, P.J. (2018). Tendencias de investigación en formación permanente de profesores: estado del arte e interpretación de actores clave. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-29. doi: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33174>

- Robles, E. (2021). Reflexiones acerca de la formación de los docentes en ejercicio. *EduPsyke*, 18(2), 36-51. <https://doi.org/10.57087/edupsykhe.v18i2.4378>
- Rodríguez, B. (2017). Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(3), 161-178. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/502498>
- Ruiz-Cabezas, A., Holgueras-González, A. I., y López-Gómez, E. (2019). Percepción del profesorado de secundaria de Ecuador sobre sus necesidades formativas, el proyecto educativo y la evaluación institucional. *Praxis*, 15(1), 41-55. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3082>
- Said-Hung, E., Brändle Señan, G., y Hernández, B. (2023). Redes sociales y formación continua en el profesorado no universitario. Caso España. *Campus Virtuales*, 12(2), 85-98. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.2.1189>
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago-Campión, S., y Sánchez-Compañía, M. T. (2021). Alfabetización digital docente: el reto indiscutible tras el COVID-19. *Sostenibilidad*, 13(4), 1858. <https://doi.org/10.3390/su13041858>
- Sangrà, A., Estévez, I., Iglesias, V., y Souto-Seijo, A. (2019). Desarrollo profesional docente a través de las ecologías de aprendizaje: Perspectivas del profesorado. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 68, 42-53. <https://doi.org/10.21556/edutec.2019.68.1307>
- Serrano, M., Rembrand, A., y Ramírez, G. (2022). Formación permanente del profesorado de Educación Física: análisis de los centros del profesorado (CEP). Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.16797>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias, V., y González-Sanmamed, M. (2019). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Torres, K. F., y Casusol, F.E.M. (2020). Tendencias y necesidades de formación continua de docentes en instituciones educativas de la ciudad de Piura, Perú. *Revista Tzhoecoen*, 12(3), 371-381. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i3.1334>
- Valledor, R., y Ceballo, M. (2017). La escuela como centro de ciencia e innovación tecnológica en la formación de discentes y docentes. *Boletín de Roszdravnadzor*, 4, 9-15.
- Vargas Tarazona, L. (2018). Movilización de la práctica docente entre el aula y el contexto de formación de profesores en servicio. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 8(4), 1-8.
- Wasserman, E., y Migdal, R. (2019). Professional development: Teachers' attitudes in online and traditional training course. *Online Learning*, 23(1), 132-143. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i1.1299>