

Perspectiva estructuralista de la innovación: evaluación del entrenamiento en Andalucía como minoración del estrés

Luis Miguel Villar Angulo

María Dolores Maldonado y Aibar

Universidad de Sevilla

Este informe describe y compara percepciones desenvueltas de profesores¹ con ansiedad profesional sobre actividades de formación permanente realizadas en Andalucía. Se contrastaron 20 hipótesis principales, curtidas en 89 subhipótesis. Los profesores no se distinguieron entre sí por variables de hondura contextual o condición demográfica. Se confirmaron las diferencias en el profesorado por algún factor articulador de actividades formativas: motivación de participante, saberes adquiridos, contenido de cursos, calidad de actividades formativas y medida de la eficacia de cursos.

This report describes and compares perceptions of teachers participating on in-service training activities in Andalucía with regard to professional anxiety. 20 main hypothesis were contrasted involving 89 subhypothesis. The teachers don't distinguish between them for contextual depth variables or demographic condition. The differences found among teachers were through factor which refer to formative activities: participant motivation, acquired knowledges, content of courses, quality of formative activities, and measurement of the efficacy of courses.

1. Introducción

1.1. En torno a la diferencia

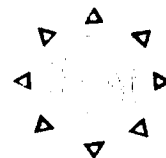
Se puede aceptar la ansiedad docente como una medida de la compatibilidad profesor-estudiante en asuntos relativos a la enseñanza. Cuando hay conflictos ocasionados por la disparidad de propósitos curriculares (tareas de clase o tiempo de ejecución de las mismas) y de conducta interpersonal (peregrinaje y enredo de personajes que intentan trabar conocimientos), surge la tensión (Goodson, 1997). Consideramos que la introducción de las enseñanzas contempladas en la LOGSE ha sido fuente de tensión profesional y nacimiento de un síndrome depresivo (en un centro escolar se abrazan por igual la resolución de necesidades de los estudiantes hasta que éstos alcancen sus deseos de ser otros, o el aumento de aceleraciones que cercan las relaciones interpersonales entre colegas y padres, etc.). Desconocemos, no obstante, el perfil del profesor andaluz que tiene ansiedad profesional y que acude a cursos de formación permanente como un medio de crecimiento personal para complementar otras estrategias de gestión y atenuación del estrés. También ignoramos cómo evalúan los profesores exaltados o desconcertados por la reforma educativa la estructura organizativa de la formación permanente en Andalucía. La hipótesis sustantiva de este estudio consistió en comprobar la igualdad vs. diferencia de las percepciones de profesores con ansiedad o depresión sobre los factores que vertebran la formación permanente en Andalucía según provincias.

1.2. Troquel formativo: molde empleado en la acuñación de los organizadores conceptuales para la evaluación de la formación permanente

La estructura hipotética de este estudio se compuso de 20 hipótesis principales, que se transformaron en un abanico de 89 subhipótesis. Contrastamos 18 temas de seis organizadores lógicos de programas de formación permanente: a) centro docente (etapas y tipos de centros); b) aspectos demográficos (sexo, edad, años de experiencia y número de horas formativas); c) participantes (actitudes, motivos, adquisiciones, y aprendizajes); d) diseño formativo (documentación y materiales, relaciones, esquemas, contenidos, y actividades de calidad); e) tendencias (necesidades personales, necesidades profesionales, enseñanza y modalidades temporales), y f) modelo evaluativo (eficacia)² (véase en cuadro 1 los organizadores lógicos, el número de ítems por organizador lógico del cuestionario distribuido, los temas y las hipótesis de evaluación de la formación permanente). A continuación relacionamos las declaraciones hipotéticas.

1.2.1. Hipótesis sobre centro docente

a) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores que contestaron «completamente de acuerdo» y «de acuerdo» como razones de haberse matriculado en actividades formativas para «reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias y procedimientos de enseñanza» (en adelante, profesores con ansiedad docente) de las provincias andaluzas según etapas: Educación Infantil,



Educación Primaria, Educación Infantil/Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Adultos y otras.

b) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según tipos de centros: público, privado y privado-concertado.

1.2.2. Hipótesis sobre aspectos demográficos

c) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas por el sexo: hombre y mujer.

d) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según edad: 30 años o menos, 31 a 34 años, 35 a 39 años, 40 a 44 años, 45 a 49 años, 50 a 54 años, 55 a 60 años y 61 años o más.

CUADRO 1. ORGANIZADORES LÓGICOS, NÚMERO DE ÍTEMES POR ORGANIZADOR LÓGICO, TEMAS E HIPÓTESIS EN LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

Centro docente (6 ítems)	Etapa H2	Tipo H3	Ubicación	Provincia	Unidades	Recursos		
Aspectos demográficos (9 ítems)	Sexo H4	Edad H5	Títulos H6	Años de experiencia H7, y enseñanza H8	Áreas H9	Cargos H10	Horas H11	Actividades H12
Agentes (6 ítems)	Asesor	Preparación	Profesional	Cualidades H13	Funciones H14	Preferencias H15		
Condiciones (5 ítems)	Bolsas	Tasas	Entes	Ayudas H16	Condiciones H17			
Participantes (7 ítems)	Selección	Colectivo	Satisfacción	Actitud H18	Motivo H19	Adquisición H20	Efecto H21	
Diseño (9 ítems)	Metodología	Materiales	Tarea	Actividades H22 Clima H27	Esquema H23	Contenidos H24	Calidad H25, H26	
Ejecución (7 ítems)	Principios	Gestión	Horario	Organización H28	Presentaciones	Esquema	Evidencias H29	
Tendencias (6 ítems)	Situaciones	Necesidades H30	Profesionales	Solicitudes	Tiempo H31	Evaluación H32		
Modelo Evaluativo (6 ítems)	Satisfacción	Planificación	Esquema	Instrumentos	Enfoque H33	Eficacia H34		

Cuadro 1. Organizadores lógicos, número de ítems por organizador lógico, temas e hipótesis en la evaluación de la formación permanente.

e) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de centros docentes de las provincias andaluzas según años de experiencia docente: 1 a 3 años, 4 a 6 años, 7 a 9 años, 10 a 13 años y más de 13 años.

f) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas de centros docentes según el número de horas formativas realizadas: menos de 10 horas, entre 10 y 20 horas, entre 21 y 50 horas, entre 51 y 100 horas y más de 100 horas.

1.2.3. Hipótesis sobre participantes

g) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según sus actitudes: no participante, participante moderado, participante habitual y participante y formador.

h) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según los motivos profesionales que les indujeron a matricularse en actividades formativas: actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza, elaboración de materiales curriculares, aprendizaje del manejo de nuevas tecnologías de la información o comunicación, trabajo en equipo con colegas, aprendizaje de experiencias didácticas de colegas, reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza y acumulación de horas para acreditar un sexenio.

i) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según sus adquisiciones tras haber participado en actividades formativas: nuevas creencias sobre características, necesidades e intereses de estudiantes; profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza; planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa; actualización científica de los conocimientos; mayor capacidad para reflexionar colectivamente sobre la tarea docente; concepción del currículo de la materia como instrumento para investigar; habilidad superior para combinar una enseñanza comprensiva para todos y una exigencia de diversidad curricular; visión crítica de la realidad educativa de clase y de centro docente y mayor propensión a intervenir en ella.

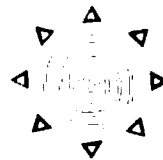
j) Existen diferencias significativas en la satisfacción de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según los aprendizajes adquiridos: reorientar actividades educativas, iniciar nuevos roles o ideas profesionales y modificar su práctica ampliándola o fortaleciéndola.

1.2.4. Hipótesis sobre diseño formativo

k) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas sobre el valor atribuido a la documentación y materiales repartidos en las actividades formativas.

l) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas sobre la «relación» de las actividades formativas con la práctica.

ll) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según los «esquemas» de las actividades formativas: modelo racional, modelo formativo indagador, modelo de necesidades profesionales, modelo organizativo, modelo de necesidades de la Reforma y no tener estructura preconcebida.



m) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según los «contenidos» de las actividades formativas: coherencia conceptual, validez para la enseñanza de clase, significación para el aprendizaje de estudiantes, adecuación a la comunidad social del centro docente, necesidades personales y utilidad para la administración.

n) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según la «calidad» de las actividades formativas: amplias alternativas de investigación en el aula, facilidad para crear equipos de trabajo estables, ensayar estrategias que le ayudaron a afrontar situaciones didácticas de ansiedad y contar y escribir su propia experiencia curricular.

1.2.5. Hipótesis sobre tendencias

o) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según las «necesidades» de los profesores: intereses profesionales, preocupaciones derivadas del centro docente, características heterogéneas de estudiantes y preocupaciones sociales.

p) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según las «necesidades profesionales»: proponer experiencias diferenciadas de aprendizaje según edad, observar a profesores en clase y preguntarles qué problemas educativos tienen, distinguir entre necesidades percibidas a través de cuestionarios y observadas en situaciones reales, clasificar necesidades a corto y medio plazo, establecer prioridades y jerarquías de necesidades según colectivos profesionales, sugerir experiencias diferenciadas de aprendizaje para profesores según género y acreditar las horas para certificar sexenios.

q) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según las actividades formativas solicitadas: resolver la disciplina de la vida del centro docente, determinar los nuevos roles profesionales del centro docente, evaluar programas educativos, e identificar y afrontar intereses profesionales, preocupaciones y ansiedades personales.

r) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según las «modalidades temporales»: en la acomodación del tiempo a la complejidad de cursos y actividades y a las posibilidades de los profesores, en el esparcimiento a lo largo del curso académico de días profesionales para el perfeccionamiento, en la concentración en talleres cortos e intensos del perfeccionamiento, en la sugerencia de calendarios flexibles con tolerancia ante asistencias y ausencias y en la apertura de itinerarios individualizados de perfeccionamiento.

1.2.6. Hipótesis sobre el modelo evaluativo

s) Existen diferencias significativas en las percepciones de profesores con ansiedad docente de las provincias andaluzas según la «eficacia» de las actividades formativas: cambios producidos en la cultura del centro docente, cambios de conocimiento, aptitudes y actitudes en el trabajo docente de los participantes, cambios conceptuales, actitudinales y de conducta de estudiantes, cambios de clima social del grupo de participantes.

1.3. Vivencia, cadencia y capacidad de afrontamiento de estrés

La creciente incidencia de estrés y ansiedad en la sociedad actual afecta fundamentalmente a aquellas profesiones denominadas de servicio o ayuda, que trabajan con personas sobre las cuales han de tomar decisiones (enfermería, medicina, psicología, profesores, asistentes sociales, etc.). El que un sujeto dé una respuesta de estrés depende de las demandas objetivas del medio y de la percepción que tenga de las mismas y de los recursos para hacerlas frente. Son los docentes el gremio más afectado por esta dolencia con un 64,2% (Manassero y otros, 1995). Las causas laborales de la ansiedad hablan de las interacciones constantes que el profesor debe tener con el alumnado, a veces desmotivado y sin interés porque éstas se lleven a cabo; los bajos salarios, o la falta de tiempo libre y la participación en actividades de formación permanente.

El reciclaje del profesorado permite a éste conocer que no está solo, que existen otros colegas con las mismas dificultades que él y que han puesto en marcha soluciones idénticas o alternativas para resolver un problema o conflicto común: en definitiva, se potencian estrategias de cooperación (Villar, 1996).

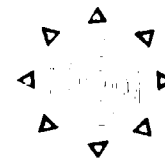
La formación permanente aumenta y enriquece los conocimientos técnicos y científicos de los profesores que contrastan con los de otros compañeros; fomenta la creatividad educativa en función de la comunidad, centro y colegas desde donde se conforman los programas de perfeccionamiento; trabaja y tiene contactos con adultos de su profesión, practicando el debate y el pensamiento reflexivo.

Estamos convencidos que con la formación permanente el profesor refuerza su autoestima al sentirse bien entrenado y con un bagaje de habilidades que le ayudarán a decidir en cada momento el cómo, cuándo y por qué utilizarlas, sentirá el apoyo de su grupo de formación que le permitirá recuperar la confianza en sí mismo y aceptar con una buena adaptación los cambios a los que se está viendo sometido. Merced a una investigación evaluativa de formación permanente del profesorado sabemos que muchos profesores acuden a cursos y actividades formativas para reducir la ansiedad (Villar, 1999).

Finalmente, Maldonado y Villar (s/f) han estudiado las diferencias entre profesores que asistían a cursos para reducir la ansiedad de todas las comunidades de España, concluyendo, entre otros aspectos, que diferían en satisfacción profesional cuando tenían más de 13 de años de experiencia docente.

1.4. Meditación sobre luz tardía

La «formaterapia» o curación a través de actividades de formación permanente está fundamentada en la influencia que tienen los grupos de ayuda en la estimulación cognitiva y socioemocional del docente. Persuadidos del valor de los grupos de ayuda en las actividades formativas (Anderson, 1995); de la flexibilidad y apertura a nuevos contenidos de cursos, y de los efectos beneficiosos de las nuevas funciones profesionales que se representan en un centro educativo, la posibilidad técnica de aislar aquellos factores formativos que son significativamente distintos provocará planificaciones provinciales de formación permanente más adaptadas a los docentes de características diferenciadas.



2. Método

2.1. Registro de participantes

¿Cuáles fueron las características contextuales y demográficas de los participantes? Seleccionamos a 177 profesores de todas las provincias. La muestra tuvo su origen en la investigación de Villar (1999). De esta base de datos constituida por 1.494 sujetos compusimos una submuestra con aquéllos que contestaron «completamente de acuerdo» y «de acuerdo» como razones de haberse matriculado en actividades formativas para «reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias y procedimientos de enseñanza». Unos enseñaban en dos o más etapas de centros escolares (39%); y otros en Educación Infantil/ Educación Primaria (18,6%), ESO (10,2%), sólo Educación Primaria (5,6%) y Bachillerato (7,3%). De la muestra, 53,7% eran hombres y 46,3% mujeres. Los cuatro ciclos dominantes de edad fueron: 40 a 44 años (22%); 35 a 39 años (22%), 45 a 49 años (16,9%), y 31 a 34 años (14,7%). En experiencia docente el grupo dominante tuvo más de 13 años (55,9%), seguido de otros con 10 a 13 años (15,8%), 7 a 9 años (14,1%), 1 a 3 años (7,3%), y 4 a 6 años (6,2%). La muestra de sujetos que había cursado más de 100 horas de perfeccionamiento fue 69,5%; luego quienes tenían entre 51 y 100 horas (18,1%), 21 y 50 horas (6,8%), menos de 10 horas (3,4%), y 10 a 20 horas (0,6%) (véase en Tabla 1 la muestra de profesores andaluces clasificados por provincias).

PROVINCIA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
ALMERÍA	10	56
CÁDIZ	39	22
CÓRDOBA	15	85
GRANADA	18	102
HUELVA	10	56
JAÉN	31	175
MÁLAGA	14	79
SEVILLA	40	226
Total	177	100

Tabla 1. Muestra de profesores andaluces, clasificados por provincias.

2.2. Configuración de medidas

El Cuestionario de Heteroformación compuesto de 293 ítemes estructuró el sondeo del estudio. Las respuestas fueron cerradas y abiertas. Basándonos en las mismas seleccionamos la muestra y procedimos a describir sus valoraciones y a comparar los sujetos por provincias. Además, entrevistamos a 13 profesores de Educación Primaria y Secundaria de provincias de Andalucía, según un guión que contenía 34 posibles preguntas —entre ellas, la siguiente: «¿Ha tenido estrés en alguna fase de un curso o proceso autoformativo?»— de cinco dimensiones (demográficas, experiencia profesional, opinión/valor, sentimientos, y conocimientos).

2.3. Marca del sendero

Aplicamos el análisis de la varianza de un factor para constatar la significación de las diferencias entre variables independientes. Posteriormente usamos la diferencia mínima significativa (DMS) para distinguir entre qué provincias se daban las diferencias. Como investigadores seleccionamos de forma independiente aquellas líneas o puñados de textos de las entrevistas transcritas donde los docentes aludieron a fatiga, estrés o ansiedad.

3. Resultados

3.1. Plenairismo de palabras

Las nuevas enseñanzas o las innovaciones curriculares surgidas a partir de la LOGSE crean situaciones de conmoción y enojosas obligaciones en algunos profesores, que no se quieren acostumbrar a pensar en blanco y negro, porque la realidad tiene grises:

«Tenía problemas para motivar a los alumnos con el Inglés (...); no les interesaba, hasta que se me ocurrió hacer unas dramatizaciones y pequeños anuncios publicitarios fingidos en Inglés, y se produjeron situaciones que a ellos les llamó mucho la atención y aprendieron a usar giros cotidianos de habla inglesa. Ahora estoy organizando cursos de intercambio con Inglaterra; será fructífero; el caso es hacer siempre cosas nuevas, pues para la rutina ya están mis compañeros haciendo siempre lo mismo. La innovación me genera esfuerzos, problemas y ansiedad... Al final lo que queda es la satisfacción del trabajo bien hecho» (Profesor de Secundaria de Granada).

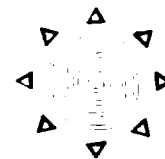
De la exitosa apuesta novísima de manejar distintas fuentes de información surge el recuento personal, la aceptación de la imagería cotidiana de estudiantes evitando vaguedades y tal vez angustiándose por la certeza:

«Percibo, día a día, el efecto de las tareas nuevas que emprendo en los alumnos; observo cómo van adquiriendo hábitos para aprender a aprender y esto se traduce en multitud de aspectos, que los alumnos van manifestando conforme avanza el curso académico. Así, por ejemplo, para evitar que como profesora me convierta en la fuente exclusiva de información, trabajo con los alumnos la consulta de libros en la biblioteca, periódicos y revistas en la hemeroteca, enciclopedias, etc. Es un método para enseñarles a saber buscar la información que necesitan» (Profesor de Educación Primaria de Córdoba).

Pero hay otros asuntos también en las aulas que estimulan como el color amarillo. Nos referimos a las actividades metacognitivas indicadas en caso de problemas de articulación de grupos de estudiantes:

«He observado cómo con las innovaciones que implican a los alumnos en la responsabilidad de su enseñanza salían a flote estudiantes que con el método tradicional no les iba; les iba más este estilo» (Profesor de Primaria de Cádiz).

El personal docente que ocupa cargos directivos es más proclive a promover innovaciones, disolviéndose en el río de lo contingente y humano, donde no hay ornamento y sí se forja el pulso acelerado como expresión verídica de la hipertensión:



*«Soy una persona inquieta y no sé estar en el anonimato; siempre me impli-
co en nuevas formas de enseñar (cuando estoy ocupando) cargos directi-
vos; si se promueve cualquier cosa, allí estoy yo para dar mi opinión y par-
ticipar. He promovido actividades para la autoformación del profesorado
(finalidades educativas, proyectos curriculares de etapa y ciclo, reglamen-
tos de organización y funcionamiento, etc.)» (Profesor de Primaria de Jaén).*

Muchos docentes han acudido a los CEP y otras agencias formativas para disminuir la ansiedad por medio de la socialización profesional donde se cuentan logros culturalistas y se rechaza la consumista sociedad tecnificada que petrifica la ciencia:

«Es importante comentar con compañeros de otras áreas las innovaciones o novedades que uno va poniendo en práctica; la opinión de otros profesores de otras disciplinas es siempre enriquecedora, y a veces sirven para que se formen proyectos innovadores multidisciplinares» (Profesor de Secundaria de Sevilla).

Los formadores enseñan nuevos conocimientos y materiales curriculares a los profesores en los cursos; una innovación debe ser siempre insurrección, porque encierra un gesto inaugural y fundacional y esa resolución es como una piedra miliar que indica la distancia hacia metas de calidad:

«Yo produzco materiales informáticos novedosos e innovadores y me llena de satisfacción cuando la gente me los pide para copiarlos y ponerlos en práctica en su centro» (Profesor de Primaria de Málaga).

Luces y sombras en revuelto nos acercan a uno de los núcleos distintivos de la innovación: sobrepasar o excederse en la estimulación de un cambio puede afectar el sistema muscular o reducir el descanso mental; desde una innovación, la problemática existencial docente y el conflicto del alumno como seres humanos reverberan en el mismo grado de complicación de una enseñanza emancipadora:

«Poner en práctica un proyecto de innovación te genera conflictos y reversos, pues cuesta mucho efectuar cambios. Nos acostumbramos al orden establecido, y todo cambio supone un sobreesfuerzo, pero te compensa, si sale bien, ver como los alumnos se implican en su propia enseñanza, se enriquecen, e incluso se motivan más; surge entre ellos una pequeña competencia, donde cada uno se organiza y se hace responsable de la tarea» (Profesor de Primaria de Cádiz).

El proceso de implantación de una innovación curricular en la enseñanza de clase provoca rechazos entre colegas, quizás por el abatimiento de esa filosofía que es puro esfuerzo y nada repetición del vivir; así, con la cuita de un profesor, se descubren las interacciones entre profesores noveles y con experiencia en un centro escolar:

«Las innovaciones me las he planteado en solitario, aunque se las he comentado a algunos compañeros con inquietudes similares a las mías y que entienden. En este mundo profesional hay mucha competencia y cuando le planteas algo nuevo a un compañero, pidiéndole que modifique sus métodos te mira con recelo y comenta: este novato no sabe nada y está inseguro; ahora viene con chorradas nuevas» (Profesor de Primaria de Cádiz).

El rechazo se viste más a menudo de estudiante: alumnos y alumnas aturden cuando

pierden las riendas del interés por el contenido de una asignatura, los postulados de una innovación o las tesis de nuevas metodologías:

«Las novedades en la enseñanza mejoran la enseñanza, pero sólo llegan a buen puerto cuando motivan y enganchan a los alumnos; entonces participan, se pronuncian verbalmente, explicitan que se sienten bien. Los alumnos cuando no les gusta un proyecto nuevo o creen que no es válido, hablan, no atienden y complican la clase» (profesor de Educación Primaria de Jaén).

Cuando una profesora desvela su intención de asistir a un curso para curar su leve ansiedad puede terminar con otra mayor, si implanta una innovación al dedillo, sin controlar los personajes del aula:

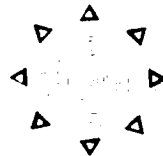
«Los proyectos innovadores no siempre poseen la receptividad con que una los monta, salen bien si los participantes se adhieren a ellos, y los abrazan con fuerza para realizarlos; si no es así, el proyecto no sale, y la autora se deprime y se frustra» (profesora de Educación Primaria de Jaén).

3.2. Trazas de conceptos en orden y rigor

Explicamos la realidad de la formación permanente en Andalucía vista por un sector del profesorado, en una relación de hechos agrupados en subconjuntos que ofrecen una visión global del hecho formativo. Las numerosas referencias estadísticas, sin subrayados ideológicos, no ha significado olvido a una verdad apoyada en el dato fáctico.

Agentes formativos. Los profesores querían contar con un asesor externo para dar significado a sus cambios conceptuales o emocionales (89,3%). Percibieron que los ponentes tenían una preparación adecuada para realizar cursos y actividades (69,5%). Asentaron las funciones asesoras de aquéllos: exponían sus conocimientos de los temas en cursos y actividades (90,4%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); controlaban la asistencia (64,4%); diseñaban tareas y ejercicios (68,9%, de acuerdo); difundían y analizaban innovaciones en áreas de conocimiento (54,2%); desarrollaban experiencias de entrenamiento de áreas curriculares (44,6%); iniciaban a los docentes en investigaciones didácticas sobre áreas de conocimiento (37,9%); evaluaban procesos de aprendizaje (39,5%) y asesoraban en la orientación y tutoría de estudiantes (35%).

Condiciones formativas. Los profesores se perfeccionaron en centros específicos o instituciones⁵. Se sabe cuáles fueron. En orden descendente⁶, los CEP, CPR, CEFOCOP, CEFIRE, CAP, COP o institución similar (93,8%), universidades (46,3%), colectivos, movimientos de renovación pedagógica (37,9%), escuelas de verano (32,2%), delegaciones provinciales, cabildos o consejerías (39,5%), sindicatos (26%), asociaciones de centros privados (16,9%), colegios profesionales (12,4%), e institutos municipales (9%). Estos centros o instituciones prestaron ayuda en política educativa (implantación de la reforma de la LOGSE) (65%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); cultura escolar (sistema de principios y valores compartidos) (44,1%, de acuerdo); aspectos técnicos (demostraciones de nuevos productos, asesoramiento, etc.) (47,5%); gestión de matrícula, dietas y desplazamientos (34,5%); pero no la recibieron en cuestiones psicológicas (autoestima, reconocimiento social, etc.) (39,5%). Se perfeccionaron



en esos centros porque era gratis la matrícula (33,9%, de acuerdo), o era obligatoria la asistencia a las sesiones (22,6%). Confesaron que no se les liberó de su carga lectiva en los centros de enseñanza por asistir a cursos (25,4%).

Participantes. El profesorado estuvo satisfecho de su participación en actividades formativas (69,5%). Sumadas las respuestas de completamente de acuerdo y de acuerdo hemos obtenido un acumulado para cada motivo. En orden decreciente, las acciones fueron: perfeccionamiento en métodos y técnicas de enseñanza (95,5%); actualización en conocimientos científicos de su área o disciplina (93,2%); aprendizaje de experiencias didácticas de colegas (88,2%); aprendizaje de nuevas tecnologías de la información y comunicación (80%), y trabajo en equipo con colegas (77,4%). La suma de horas para acreditar un sexenio fue otro motivo de asistencia a cursos (36,7%, de acuerdo). Quedaron colmados en los siguientes aspectos: adquirieron un planteamiento flexible y una visión interdisciplinar de la cultura educativa (58,2%, de acuerdo); una actualización científica de los conocimientos (57,1%); una profundización en planteamientos globalizados de la enseñanza como efecto (53,1%); una visión crítica de la realidad educativa de clase y centro docente, y una mayor propensión a intervenir en ella (52%); una mayor capacidad para reflexionar colectivamente sobre la tarea docente (49,7%), y una habilidad superior para combinar una enseñanza comprensiva para todos y una exigencia de diversidad curricular (48%); una concepción del currículo de la materia como instrumento para investigar, y nuevas creencias sobre características, necesidades e intereses de los estudiantes (49,7%). Los aprendizajes adquiridos exaltan la retícula de un programa formativo: registraron que modificaron su práctica ampliándola o fortaleciéndola (61%, de acuerdo); reorientaron las actividades educativas para desarrollar nuevas obligaciones profesionales (49,2%) e iniciaron nuevos roles o ideas profesionales (52%).

Diseño. Las metodologías, en orden descendente, que estuvieron en la lista de sus preferencias fueron las siguientes⁷: exposición de formadores (80,8%), técnicas de seminario (78,5%), mesas redondas, debates, etc. (46,3%), simulaciones (análisis de vídeos o programas informáticos, interpretación de papeles, etc.) (32,8%), visitas (26%), investigación-acción (24,9%), estudios de caso o incidentes críticos (22,6%) y observación de la enseñanza en clase de colegas (14,1%). La documentación y materiales repartidos fueron valiosos para su enseñanza (79,1%). Recordaron que hubo conexiones entre las actividades formativas y la práctica de clase (71,8%). Se matricularon en programas de formación permanente para obrar con habilidad⁸: diseño y desarrollo curricular (73,4%); temas transversales del currículo (46,9%); actualización científico-didáctica y tecnológica (42,9%); función directiva (22,6%); especialización en Educación Musical, Educación Física y Logopedia (22%); temas relacionados con la cultura (20,9%); Expresión Plástica (16,9%); organización y dinamización escolar (15,8%); Orientación Escolar (15,3%); gestión informatizada en centros docentes (14,1%); actualización en Francés e Inglés (13,6%); Enseñanzas Artísticas (11,9%); equipos de coordinación de educación de adultos (6,8%); actualización lingüística en Inglaterra y Francia (4%) y programas en el marco europeo (Lingua...) (2,8%). Impusieron su juicio a los esquemas de las actividades formativas siguientes: modelo de necesidades educativas propuesto en la Reforma (61,6%); modelo racional, que contenía metas y objetivos, secuenciación de sesiones, esquema de actividades, recursos y evaluación de aprendizajes (61%, de acuerdo); modelo formativo indagador (propuesta conjunta de problemas, búsqueda y discusión de alternativas y generación de soluciones para la práctica) (45,8%) y actividades con esquema preconcebido (23,7%). Dominó el desacuerdo en el modelo organizativo acor-

de con la dinámica grupal del centro docente (23,2%). Se interesaron por contenidos que ofrecieron coherencia conceptual (69,5%, de acuerdo); tuvieron interés en función de las necesidades personales de profesores (58,2%); fueron válidos para la enseñanza de clase, y poseyeron significación para el aprendizaje de los estudiantes (46,3%); aportaron utilidad a la administración (41,8%) e indicaron adecuación a la comunidad social del centro docente (35,6%). Tuvieron calidad aquellas actividades en las que recibieron información de la enseñanza (50,8%, de acuerdo) y en las que ensayaron estrategias para afrontar situaciones didácticas de ansiedad (37,9%). En las demás, dominó el desacuerdo: ofrecimiento de amplias alternativas de investigación en el aula (43,5%); narración y escritura de la propia experiencia curricular (47,5%) y facilidad para la creación de equipos de trabajo estables (45,2%). Hablaron de la información y formación pedagógica conocieron la estructura general, los supuestos pedagógicos básicos, las técnicas de desarrollo curricular del nuevo sistema educativo (52,5%, de acuerdo); superaron el individualismo profesional y prefirieron el trabajo en equipo (49,2%); incorporaron a su proceso educativo las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (46,3%); reflexionaron y narraron su propia práctica curricular (44,6%); integraron en su currículo contenidos transversales de gran actualidad e importancia social (Educación para la Salud, etc.) (42,9%) y finalmente, se especializaron en las nuevas materias del sistema educativo (39%). El clima social percibido en los cursos estuvo constituido por los atributos: sensibilidad hacia planteamientos de colegas (64,4%, de acuerdo); comunicación de ideas y problemas prácticos de aula (60,5%), y en igual porcentaje, respeto a los profesores; accesibilidad a recursos para el aprendizaje de conceptos y técnicas (49,7%) y tiempo para reflexionar sobre cada una de las cuestiones abordadas (42,9%).

Ejecución. Los cursos cumplieron el calendario y el horario de los mismos (94,4%, de

MOTIVOS / PROVINCIAS

Actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza.

$F=2,234$, $p=.034$

Entre Almería y Cádiz ($p.020$); Granada ($p.004$); Jaén ($p.001$), y Sevilla ($p.023$).

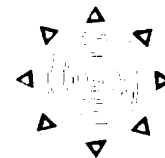
Entre Córdoba y Jaén ($p.028$).

Entre Granada y Almería ($p.004$), y Córdoba ($p.055$).

Entre Jaén y Almería ($p.001$); Córdoba ($p.028$), y Málaga ($p.045$).

Tabla 2. Diferencias significativas entre provincias, según tipos de motivos.

acuerdo); gestionaron democrática y participativamente las sesiones (80,2%) y en ellos se hizo una defensa de los principios pedagógicos que fundamentaban la reforma de la LOGSE (64,4%). El resumen global fue valioso (61,6%), como la discusión en clase (59,9%), los materiales impresos (58,8%), la ejecución de las tareas y actividades (54,8%), los contenidos de tareas y actividades de los cursos (46,3%) y los contenidos desconocidos de los cursos (14,7%). En la fase de ejecución los formadores desplegaron destrezas específicas (72,9%); los profesores proyectaron el papel de investigadores en la práctica (53,1%); se deslizaron tareas de aprendizaje para profesores consonantes con su edad y



experiencia docente (43,5%) y las instalaciones de los centros de entrenamiento estuvieron preparadas para realizar la formación de personas adultas (41,2%).

Tendencias. Los docentes mirando al futuro propusieron actividades para situaciones educativas distintas del aula y centro docente (53,7%). Las más edificantes: necesidades sobre preocupaciones sociales (interculturalidad, tolerancia, etc.) (93,2%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); intereses profesionales (desarrollo profesional, mejora de la instrucción, recompensa personal, etc.) (93%); preocupaciones derivadas del centro docente, zona o distrito escolar (93%) y características heterogéneas de estudiantes (valores, conocimientos, etc.) (92,1%). Si atiende a necesidades, se acercan a: diferenciar entre aquellas identificadas por cuestionarios y observadas en situaciones reales (58,8%, de acuerdo); clasificarlas a corto plazo (curso académico) y medio plazo (ciclo educativo) (57,1%); prioridades y jerarquías de necesidades fijadas por colectivos profesionales (46,3%); observaciones a profesores en clase e identificación de sus problemas educativos (42,4%); acreditación de horas para certificar sexenios (29,4%) y experiencias diferenciadas de aprendizaje para profesores según

ADQUISICIONES / PROVINCIAS

Visión crítica de la realidad educativa de clase y de centro docente.

$F=2,332$, $p.027$.

Entre Cádiz y Granada ($p.008$) y Jaén ($p.003$).

Entre Granada y Cádiz ($p.008$) y Málaga ($p.010$).

Entre Jaén y Cádiz ($p.003$) y Málaga ($p.006$).

Tabla 3. Diferencias significativas entre provincias, según adquisiciones.

el género y la edad (27,1%). Acertarían para el futuro: cómo resolver la disciplina en la vida del centro docente y adquirir habilidades de enseñanza y conocimientos científicos del área (87%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); identificar intereses profesionales y afrontar preocupaciones y ansiedades personales, etc. (85,9%); evaluar programas educativos (centro docente, PCC, etc.) (69,5%) y dominar los nuevos roles profesionales del centro docente (director, coordinador, tutor, etc.) (54,8%). En cuanto a las modalidades temporales de los cursos, prefirieron acomodar el tiempo a la complejidad de cursos y actividades y a las posibilidades de profesores (93%, acumulado de completamente de acuerdo y de acuerdo); esparcir a lo largo del curso académico días profesionales para el perfeccionamiento (84,7%); abrir itinerarios individualizados de desarrollo profesional (72,3%); sugerir calendarios flexibles con tolerancia ante ausencias y ausencias (65,6%) y concentrar en talleres cortos e intensos el perfeccionamiento (50,8%).

Modelo evaluativo. La evaluación de las actividades formativas no se dedicó a controlar la satisfacción personal de los participantes (57,6%), si bien estuvo planificada con antelación (65%). El esquema de las actividades formativas implicó a los docentes en el proceso valorativo (57,1%), estimuló la responsabilidad y compromiso docente con el aprendizaje de contenidos (54,8%), motivó a formadores y a profesores (54,2%) y cubrió las metas de las actividades enunciadas (43,5%); sin embargo, ni abarcó un

amplio abanico de instrumentos de medición (67,8%), ni publicó los criterios de evaluación en las convocatorias (67,8%), ni permitió diagnosticar las habilidades y debilidades curriculares de los profesores (55,9%), ni proporcionó información necesaria a otros formadores sobre su progreso (51,4%), ni adecuó los criterios usados para juzgar el aprendizaje (46,9%). El enfoque evaluativo analizó el éxito del perfeccionamiento (objetivos claros, instrucción competente, aplicabilidad a la práctica, etc. de curso y actividades) (40,7%, de acuerdo); midió la eficacia al final del curso o actividad (44,1%); determinó el mérito del perfeccionamiento (resultados positivos y variados en los participantes) (40,7%) y constató lo que ocurría en cada sesión de perfeccionamiento para revisar las tareas (36,7%). La eficacia de las actividades formativas se midió por los cambios en el conocimiento, aptitudes (competencia...) y actitudes (autoconfianza...) en el trabajo docente (49,2%, de acuerdo); en el clima del grupo de participantes (44,6%); pero no en la cultura del centro docente (40,1%). Respecto a los cambios en los conceptos, actitudes y conductas de estudiantes, se obtuvo el mismo porcentaje para de acuerdo y desacuerdo (36,2%).

APRENDIZAJES ADQUIRIDOS / PROVINCIAS

Reorientar actividades educativas.

$F=3,842$, $p.,001$

Entre Cádiz y Granada ($p.047$), Huelva ($p.005$) y Jaén ($p.001$).

Entre Córdoba y Granada ($p.031$), Huelva ($p.004$) y Jaén ($p.002$).

Entre Granada y Cádiz ($p.047$), Córdoba ($p.031$) y Sevilla ($p.028$).

Entre Huelva y Almería ($p.049$), Cádiz ($p.005$), Córdoba ($p.004$), Málaga ($p.039$) y Sevilla ($p.003$).

Entre Jaén y Cádiz ($p.001$), Córdoba ($p.002$), Málaga ($p.042$) y Sevilla ($p.000$).

Entre Málaga ($p.039$) y Huelva ($p.039$).

Iniciar nuevos roles o ideas profesionales.

$F=3,013$, $p.005$

Entre Cádiz y Granada ($p.043$), Jaén ($p.000$) y Sevilla ($p.010$).

Entre Córdoba y Jaén ($p.007$).

Entre Granada y Cádiz ($p.043$).

Entre Huelva y Jaén ($p.028$).

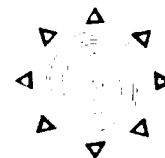
Entre Jaén y Cádiz ($p.000$), Córdoba ($p.007$), Huelva ($p.028$) y Málaga ($p.034$).

Entre Málaga ($p.039$) y Jaén ($p.028$).

Tabla 4. Diferencias significativas entre provincias, según aprendizajes.

3.2.8. Nivel inferencial

Se rechazaron aquellas hipótesis que compararon las etapas⁹ (H1), los tipos de centros¹⁰ (H2), el sexo (H3), la edad¹¹ (H4), los años de experiencia docente (H5), el número de horas formativas realizadas¹² (H6), y las actitudes (H7). Un ANOVA de un factor mostró que hubo diferencias entre profesores por provincias cuando el criterio fue la actualización de los conocimientos científicos y técnicos de enseñanza, siendo Almería la provincia que se distinguió de más provincias (véase Tabla 2), rechazándose en los restantes cinco motivos (H8). Cuando el mismo test estadístico se aplicó utilizando como variable dependiente cada una de las ocho modalidades de adquisiciones de los cursos, únicamente se advirtieron diferencias significativas por razón de haber adquirido una



visión crítica de la realidad educativa de clase y de centro docente y mayor propensión a intervenir en ella, siendo Cádiz, Granada y Jaén las provincias que se distinguieron de más provincias (véase Tabla 3), rechazándose las otras siete especificaciones de motivos (H9). Con los aprendizajes adquiridos lo que hicieron los profesores de manera significativamente distinta fue reorientar sus actividades educativas para desarrollar nuevas obligaciones profesionales, principalmente Huelva que se distinguió de cinco provincias; además, con los aprendizajes iniciaron nuevos roles o ideas profesionales, siendo, en este caso, Jaén la provincia que más se diferenció de otras provincias, en concreto, de cuatro de ellas (véase Tabla 4), rechazándose el tercer aprendizaje adquirido señalado (H10). Se rechazaron las hipótesis relacionadas con el diseño que aludieron al valor de la documentación repartida en los cursos (H11), la relación de tareas de los cursos y la intervención en el aula (H12) y los seis esquemas de las actividades formativas (H13). Valoraron de manera distinta el contenido de las actividades formativas en función de la adecuación a la comunidad social del centro docente, siendo Huelva la provincia que se distinguió de más provincias (véase Tabla 5), rechazándose los otros cinco contenidos conceptuales (H14). Curiosamente fueron distintos cuando se pronunciaron sobre las razones por las que entendieron que hicieron actividades de calidad formativa: hubo diferencias significativas entre ellos cuando el criterio consistió en ensayar estrategias que les ayudaron a afrontar situaciones didácticas de ansiedad, siendo Málaga distinta de cuatro provincias (véase Tabla 6), rechazándose cuatro actividades formativas (H15). Se rechazaron las cuatro hipótesis vinculadas con tendencias en formación permanente (H16, H17, H18, y H19); también enunciada como o), p), q), r). Finalmente, fueron distintos los profesores que midieron los cambios de las actividades formativas, en particular, cuando éstos se refirieron a conceptos, actitudes y conductas de los estudiantes, siendo Córdoba distinta de cuatro provincias (véase Tabla 7) y rechazándose tres medidas de cambio (H20).

3.3. Remates

Los profesores que realizaron actividades formativas para reducir la ansiedad profesional provocada por la enseñanza de nuevas materias o procedimientos de enseñanza no se distinguieron entre sí por variables contextuales o demográficas. Fueron independientes por algún motivo profesional aducido para matricularse en cursos, por alguna adquisición derivada de su participación en cursos, por alguno de los contenidos de los cursos, alguna razón dada para calificar de calidad la actividad formativa cursada, y una medida de eficacia de las actividades formativas. El estudio soporta múltiples perspectivas de profesores que se evaden realizando actividades de formación permanente y que trabajan en distintos espacios provinciales.

3.4. Repertorio de nuevo cuño

La formación permanente del profesorado en Andalucía deberá incluir entre sus líneas prioritarias de actuación una «cromoterapia» para aumentar su acción sedante y calmante: el amarillo del suministro de expectativas personales y profesionales que se satisfagan en el entorno estimulante del centro educativo; el verde de la creación de un clima emocional en los centros formativos donde descansen los profesores individualmente o en equipo y el asiento de metas formativas y curriculares en los programas que sean alcanzables. El azul de los centros formativos será de gran ayuda para la secreción de reflexiones educativas que fomenten ricas relaciones profesionales y comprometan

al docente con una carrera teñida de cierta melancolía o desolada constatación, o el violeta que reduzca la hipertensión del tiempo docente y de formación, evitándose los controles profesionales en las sesiones de formación dado que éstos actúan como tejidos perjudiciales al organismo.

CONTENIDOS / PROVINCIAS

Adecuación a la comunidad social del Centro docente.

$F=2,205$, $p,037$

Entre Almería y Cádiz ($p.028$), Málaga ($p.025$).

Entre Cádiz y Almería ($p.028$), y Huelva ($p.003$).

Entre Granada y Huelva ($p.023$).

Entre Huelva y Cádiz ($p.003$), y Granada ($p.023$), Jaén ($p.016$) y Málaga ($p.004$).

Entre Jaén y Huelva ($p.016$).

Entre Málaga y Almería ($p.025$), y Huelva ($p.004$).

Tabla 5. Diferencias significativas entre provincias, según la valoración de los contenidos de las actividades formativas.

A la vista de estos datos sobre ansiedad profesional, recomendamos la identificación de profesores con síndromes de cansancio emocional para conocer cómo las actividades formativas constituyen una estrategia válida no sólo de crecimiento personal y profesional sino también de minoración de la sombra y apatía profesional que perciben quienes están «quemados».

ACTIVIDADES FORMATIVAS DE CALIDAD / PROVINCIAS

Ensayó estrategias que le ayudaron a afrontar situaciones didácticas de ansiedad.

$F=2,422$, $p,0122$

Entre Cádiz y Granada ($p.026$) y Jaén ($p.040$).

Entre Córdoba y Málaga ($p.007$).

Entre Granada y Cádiz ($p.026$) y Málaga ($p.001$).

Entre Jaén y Cádiz ($p.040$) y Málaga ($p.001$).

Entre Málaga y Córdoba ($p.007$), Granada ($p.001$), Jaén ($p.001$) y Sevilla ($p.011$).

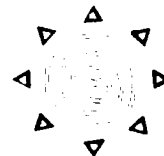
Entre Sevilla y Málaga ($p.011$).

Tabla 6. Diferencias significativas entre provincias, según actividades formativas de calidad realizadas.

Notas

¹ Utilizamos el género masculino en este artículo al referirnos al profesorado de ambos sexos.

² Este mapa conceptual procede de la investigación VILLAR, L.M. (1999) (Dir.). *El desarrollo*



profesional docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación. Sevilla, GID.

- ³ Se exceptuaron profesores de Educación Primaria y Secundaria de Almería y de Educación Secundaria de Málaga.
- ⁴ Cuando no se especifica el cálculo del valor del porcentaje, adopta como expresión de cálculo el referido previamente.
- ⁵ Hemos calculado el porcentaje para cada actividad relacionando la puntuación (presencia) frente a las no respuestas (ausencia).
- ⁶ Los encuestados podían marcar más de una opción en la respuesta.
- ⁷ Los encuestados podían marcar más de una opción en la respuesta.
- ⁸ Los encuestados podían marcar más de una opción en la respuesta.
- ⁹ Excepto Adultos que no tenía sujetos.
- ¹⁰ Excepto los privados que no tenían sujetos.
- ¹¹ Excepto los grupos de edad de 55 a 60 años, y 61 años o más que no tenían sujetos.
- ¹² Excepto entre 10 y 20 horas que no tenía sujetos.

CAMBIOS / PROVINCIAS

Cambios conceptuales, actitudinales y de conducta de estudiantes.
F=2,293, p.,030

Entre Cádiz y Granada (p.011).

Entre Córdoba y Granada (p.001), Huelva (p.026), Málaga (p.036), y Sevilla (p.007).

Entre Granada y Cádiz (p.011), Córdoba (p.001), y Jaén (p.023).

Entre Huelva y Córdoba (p.026).

Entre Jaén y Granada (p.023).

Entre Málaga y Córdoba (p.036).

Entre Sevilla y Córdoba (p.007).

Tabla 7. Diferencias significativas entre provincias, según eficacia de actividades formativas.

Referencias

- ANDERSON, L.W. (Ed.) (1995): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon.
- GOODSON, I. (1997): «The Life and Work of Teachers», en BIDDLE, B.J., GOOD, T.L. y GOODSON, I.F. (Eds.): *International Handbook of Teachers and Teaching*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers; 135-152.
- MALDONADO, M.D. y VILLAR, L.M. (s.f.): «La formación permanente del profesorado en España como terapia para la disminución del estrés», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3 (1) (en imprenta).
- MANASSERO, A. y OTROS (1995): «Estrés y Burnout en la enseñanza», en MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (Coords.): *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid, Universitas; 391-422.

VILLAR, L.M. (1996) (Dir.): *La formación permanente del profesorado en el nuevo sistema educativo de España*. Barcelona, Oikos-Tau.

VILLAR, L.M. (1999) (Dir.): *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación*. Sevilla, G.I.D.

Luis Miguel Villar Angulo es catedrático de Didáctica y Organización del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E. de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: mvillar@cica.es

María Dolores Maldonado y Aibar es profesora del Departamento de Enfermería, Fisioterapia y Podología de la Universidad de Sevilla. Correo electrónico: mdmaldonado@eresmas.com