



Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación

Máster: Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales

LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO USUARIO DE CENTROS DE PROFESORES Y RECURSOS. UN ESTUDIO EN ARAGÓN

Trabajo Fin de Máster

Curso 2011-2012

Autor:

Jorge Buera Corchón

Directores:

Dr. Jacobo Cano Escoriaza

Dr. Santos Orejudo Hernández

LA SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO USUARIO DE CENTROS DE PROFESORES Y DE RECURSOS. UN ESTUDIO EN ARAGÓN

Resumen

La investigación se ha dirigido a evaluar la satisfacción del profesorado que utiliza los servicios de formación (información, asesoramiento, préstamo y difusión de recursos y actividades formativas) de cuatro Centros de Profesores y de Recursos de Aragón: CPR N° 1 de Zaragoza, CPR Juan de Lanuza de Zaragoza, CPR de Caspe (Zaragoza) y CPR La Almunia (Zaragoza). En un primer momento, el estudio contiene la validación de la Escala de Satisfacción para Profesores Usuarios de Centros de Formación Permanente del Profesorado (ES-PUCFPP). Posteriormente, a través de su administración a un total de 154 usuarios de dichas instituciones formativas, indaga en las posibles diferencias de satisfacción entre características personal-profesionales de los docentes (edad, sexo, nivel de estudios, etc.), así como entre los diferentes servicios de formación y el hecho de que los CPRs dispongan o no de un estándar de calidad (ISO 9001: 2008) implantado.

Palabras clave: satisfacción; profesores; evaluación; CPR; validación; ES-PUCFPP; ISO 9001:2008.

LEVEL OF SATISFACTION EXISTING IN THE TEACHING STAFF THAT USES THE CENTERS OF RESOURCES FOR TEACHERS. A STUDY IN ARAGON

Abstract

This investigation has focused on the evaluation of the level of satisfaction existing in the teaching staff that uses the training services of four centers of resources for teachers: CPR N° 1 de Zaragoza, CPR Juan de Lanuza de Zaragoza, CPR de Caspe (Zaragoza) y CPR La Almunia (Zaragoza). These services provided by the CPRs consist of displaying information, providing advice, the borrowing and circulation of resources and formative activities. This investigation initially contains the validation of the satisfaction scale for teachers who use the centers of resources for teachers (ES-PUCFPP). Later on, this study investigates the different levels of satisfaction depending on the personal and professional profiles of teachers who are users of these centers. In order to do this, this investigation has gathered information from 154 teachers attending, on the one hand, to values such as age, sex, education, etc, and on the other hand to the different supply of training services that these CPRs offer and whether or not they have introduced formal quality standards (ISO 9001: 2008).

Keywords: satisfaction; teachers; evaluation; CPR; validation; ES-PUCFPP; ISO 9001:2008.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
Contexto y Motivación.....	10
1ª PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, HIPÓTESIS Y OBJETIVOS	
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	17
2.1. La Formación Permanente del profesorado	17
2.1.1. Concepto de formación permanente del profesorado	18
2.1.2. Institucionalización de la Formación Permanente del profesorado	19
2.2. Evaluación de la formación permanente del profesorado	28
2.2.1. La Calidad como instrumento de evaluación.....	30
2.2.2. La calidad en el sistema educativo español	31
2.2.3. Gestión de calidad en los centros educativos.....	33
2.2.4. Críticas a la gestión de calidad en la educación.....	35
2.2.5. Modelos de gestión en calidad	36
2.2.6. Calidad y Formación Permanente del Profesorado.....	40
2.3. Satisfacción y evaluación de la formación Permanente del Profesorado.....	42
2.3.1. Concepto de Satisfacción del cliente y/o usuario.....	43
2.3.2. Investigaciones sobre Satisfacción y Formación Permanente del Profesorado	45
3. HIPÓTESIS DE TRABAJO Y OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS.....	53
2ª PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	
4. MÉTODO.....	57
4.1. Muestras	57
4.2. Instrumento	64
4.3. Procedimiento	66
4.3.1. Metodología	66

4.3.2. Diseño de la Investigación	68
4.3.3. Temporalización.....	70
5. RESULTADOS.....	73
5.1. Validación de la ES-PUCFPP	73
5.1.1. Validez de la ES-PUCFPP	73
5.1.2. Fiabilidad de la ES-PUCFPP.....	79
5.1.3. Análisis de la tendencia a la respuesta central	83
5.2. Contraste Hipótesis de trabajo.....	84
5.3. Posibles diferencias de satisfacción entre los servicios de formación	86
5.4. Estudios diferencias de satisfacción en función variables personales y/o profesionales ...	88
5.4.1. Análisis de varianza de un factor (ANOVA)	88
5.4.2. Prueba T para muestras independientes	93
5.4.3. Análisis de Correlación Bivariada.....	95
6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN	97
6.1. Posibles implicaciones para la mejora de la formación permanente del profesorado.....	99
6.2. Limitaciones y prospectiva.....	100
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
ANEXOS	109
ANEXO I. Primera Versión Experimental de la ES-PUCFPP.....	111
ANEXO II. Segunda Versión Experimental de la ES-PUCFPP	117
ANEXO III. Versión Definitiva de la ES-PUCFPP	123
ANEXO IV. Webs que difundieron la versión definitiva de la ES-PUCFPP	129

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla 1: Evolución de las Instituciones de Formación Permanente del Profesorado en España..	20
Tabla 2. Distribución de la población por niveles educativos en función del CPR.....	57
Tabla 3. Características de la Muestra N “A”: 10.....	58
Tabla 4. Características de la Muestra N “B”: 30 por niveles educativos en función del CPR....	59
Tabla 5. Características de la Muestra N “C”: 12 por niveles educativos en función del CPR....	60
Tabla 6. Características de la Muestra N “D”: 154 por niveles educativos en función del CPR..	60
Tabla 7. Porcentaje de respuesta de la Muestra “D” en cada CPR, en función de la población...	61
Tabla 8. Porcentaje de respuesta de la Muestra “D” por etapa, en función de la población.....	61
Tabla 9. Distribución Muestra “D” en función variables personal-profesionales. Parte I.....	62
Tabla 10. Distribución Muestra “D” en función variables personal-profesionales. Parte II	63
Tabla 11. Diseño Pre-experimental Posttest con dos grupos control.....	69
Tabla 12. Valoración ítems, entre expertos Muestra “A”	74
Tabla 13. Media y Frecuencia “Muy de acuerdo” por bloques, entre expertos Muestra “A”	75
Tabla 14. Frecuencia de respuesta “Muy de acuerdo” por ítems, entre expertos Muestra “A”	75
Tabla 15. Índices de ajuste del modelo planteado (5 bloques-30 ítems)	78
Tabla 16. Coeficientes de Correlación de Pearson Test-Retest por Bloques.....	80
Tabla 17. Coeficientes de Correlación de Spearman Test-Retest por Ítems.....	80
Tabla 18. Resultados cálculo Consistencia Interna versión experimental nº 2 ES-PUCFPP	81
Tabla 19. Alpha de Cronbach de la ES-PUCFPP y de los bloques que la componen	83
Tabla 20. Moda y Frecuencia de la Moda de los cinco bloques de satisfacción del cuestionario	83
Tabla 21. Comprobación Normalidad realización Prueba T en muestras independientes.....	85
Tabla 22. Tabla resumen de los resultados de la Prueba T para muestras independientes	86
Tabla 23. Comprobación Normalidad de variables en Prueba T para muestras relacionadas	87
Tabla 24. Tabla resumen del procedimiento de Prueba T para muestra relacionadas	87
Tabla 25. Comprobación de la Homocedasticidad de variables para la ANOVA	89

Tabla 26. Comprobación de Normalidad de variables para la ANOVA.....	89
Tabla 27. Tabla resumen de los resultados de la ANOVA	90
Tabla 28. Resultados comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Games-Howel”	91
Tabla 29. Resultados de las comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Bonferroni” ...	92
Tabla 30. Resultados de las comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Bonferroni” ...	93
Tabla 31. Comprobación Normalidad para realización Prueba T en muestras independientes	94
Tabla 32. Tabla resumen del procedimiento de Prueba T para muestra independientes	95
Tabla 33. Tabla resumen de Correlaciones bivariadas.....	96
Gráfico 1. Esquema conceptual del Modelo EFQM	37
Gráfico 2. Esquema de un modelo de Gestión de la Calidad basado en procesos	39
Gráfico 3. Diagrama de relaciones del modelo presentado: 5 bloques-30 ítems	79

1. INTRODUCCIÓN

La presente memoria de Trabajo Fin de Máster, pretende reflejar de forma precisa y descriptiva tanto el proceso llevado a cabo para la realización de la investigación que aquí se expone, como los resultados y conclusiones que de ella se pueden derivar. Para ello se ha estructurado en seis capítulos, además del listado de referencias consultadas y cuatro anexos.

Este capítulo inicial, además de detallar la estructura del documento está dedicado a aproximar al lector a las razones personales y profesionales que como futuro investigador, me llevaron a decantarme por la temática que nos ocupa.

El segundo capítulo, de mayor extensión, es una amplia y exhaustiva revisión bibliográfica acerca de los tres conceptos que vertebran el estudio: la formación permanente del profesorado y su institucionalización, la necesidad de su evaluación y la satisfacción como variable objeto de estudio. A través del mismo, se trata de dar coherencia y justificar la realización de una investigación como ésta, en la que se pretende evaluar la satisfacción del profesorado que hace uso de los diferentes servicios de formación de los CPRs.

En el tercero, con el que se finaliza la primera parte del trabajo, se define brevemente la hipótesis del trabajo, así como los tres objetivos específicos que la complementan.

En cuarto lugar, encontramos el capítulo referido al método, donde se realiza una descripción detallada de las diferentes muestras que han participado en la investigación, del proceso de elaboración del instrumento de recopilación de datos (ES-PUCFPP) y de la metodología seleccionada y diseño utilizado durante el proceso. Finaliza con un subapartado dedicado a enumerar las diferentes fases que han conformado el proceso investigador, desde la elección del tema hasta la próxima defensa de este estudio en el mes de septiembre de 2012.

El capítulo quinto contiene la presentación estadística de los resultados correspondientes al contraste y estudio de la hipótesis de trabajo y objetivos que la complementan, respectivamente. Para ello, se han realizado diferentes análisis estadísticos: Pruebas T para muestras independientes, Análisis Factorial Exploratorio, Análisis Factorial Confirmatorio, ANOVAs, Pruebas T para muestras relacionadas, etc.

El último de los capítulos (conclusiones y discusión), se dedica a la interpretación de los datos que contiene la sección de resultados, relacionándolos con la hipótesis de trabajo, los objetivos que la complementan y los obtenidos en investigaciones similares a ésta. Además, incluye otros dos apartados dedicados a la exposición de posibles implicaciones para la

formación permanente del profesorado, así como limitaciones del estudio y perspectiva de futuro.

El trabajo concluye con el listado de referencias y los anexos. En el primero, se enumera la bibliografía consultada y a la que se irá haciendo mención a lo largo de todo el texto. Finalmente, encontramos cuatro anexos: los tres primeros dedicados a la Escala de Satisfacción para Profesores Usuarios de Centros de Formación Permanente del Profesorado (en adelante, ES-PUCFPP), concretamente a sus dos versiones experimentales y a la validada científicamente y un cuarto que contiene algunas de las páginas webs que se hicieron eco de la investigación y posibilitaron su difusión entre el profesorado de cara a lograr el mayor número de respuestas a la escala.

1.1. Contexto y Motivación

El presente estudio corresponde al Trabajo de Investigación Fin de Máster de la titulación “Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida en contextos multiculturales” de la Universidad de Zaragoza y ha sido elaborado bajo la tutorización de los Doctores D. Santos Orejudo Hernández (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación) y D. Jacobo Cano Escoriaza (Departamento de Ciencias de la Educación), ambos profesores de la citada Universidad.

A la hora de definir el contenido del mismo, pesó por encima de otras cuestiones el hecho de que en los últimos tres cursos académicos (2008-2009, 2009-2010 y 2010-2011), haya desempeñado el puesto de asesor de formación de Calidad y Equidad en el Centro de Profesores y de Recursos (en adelante CPRs) de La Almunia. Esta situación me ha permitido entrar en contacto, de una u otra manera, con los tres conceptos que como se verá posteriormente han vertebrado el desarrollo de esta investigación: la formación permanente del profesorado, la implantación de Sistemas de Gestión en Calidad en organizaciones educativas y la evaluación de la satisfacción del profesorado usuario de los CPRs.

El primero, consecuencia de la propia normativa vigente en Aragón en lo que respecta a los CPRs, Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos y en el que se establece que la función de estas instituciones formativas y en consecuencia de quienes trabajamos en ellas, es “planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado”.

El segundo, porque desde el primer curso (2008-2009) en que inicié mi labor asesora en el CPR de La Almunia y en colaboración con otros asesores del centro, comenzamos el proceso de implantación de la Norma ISO 9001:2008 como Sistema de Mejora de la Calidad de los servicios

que ofertábamos al profesorado de nuestro ámbito de actuación. Dicho proceso, tras ser puesto en funcionamiento en nuestro CPR durante todo el curso 2009-2010, fue certificado en base a los estándares de calidad establecidos por la auditora externa AENOR, el 18 de octubre de 2011.

Y finalmente, el tercero, derivado en parte de los dos anteriores, ya que tal y como establece Alonso (2010) en su guía para la aplicación de la Norma ISO 9001:2008 en la educación, la organización educativa deberá:

implementar una serie de actividades de seguimiento y medición que le permitan comprobar que el servicio ofrecido, el sistema de gestión y los procesos cumplen con los requisitos establecidos (...), al tiempo que recogerá datos cuyo análisis servirá de base para emprender acciones encaminadas a la mejora continua del sistema, del servicio y de los procesos” (Alonso, 2010:101).

Por tanto, durante estos años una de las preocupaciones del equipo pedagógico que conformábamos el CPR de La Almunia ha sido evaluar nuestra actividad en torno a la formación permanente del profesorado con vistas a comprobar que cumplía con su cometido y, al mismo tiempo, obteníamos información para mejorarla. En este sentido, el constructo que más centró nuestras acciones fue precisamente la evaluación de la satisfacción de nuestros profesores, pues al fin y al cabo eran los verdaderos destinatarios de nuestras actuaciones.

A estas razones personal-profesionales se unieron otras de tipo más social, relacionadas fundamentalmente con el progresivo interés y relevancia científica que últimamente están cobrando los aspectos a los que nos estamos refiriendo: formación permanente del profesorado, evaluación de la satisfacción del docente, etc. Entre las razones que pueden justificar este hecho debemos situar las propias características de nuestra sociedad, en constante evolución, cuyos cambios afectan a todas las personas y a todos los ámbitos: económico, político, cultural, etc. Y que en el contexto educativo en general y formativo en particular, nos aleja de aquel período en que la formación inicial recibida en las escuelas y posteriormente en la universidad era considerada suficiente para ejercer una profesión (Martín, 2005:9).

Bajo esta perspectiva cabe hablar, por tanto, de Educación Permanente a lo largo de la vida (Life Long Learning), necesaria como establecen García et al. (2004)

“para afrontar los cambios que van surgiendo en el ámbito tecnológico (Internet, informática, etc.), en el ámbito profesional (gran movilidad geográfica y laboral, idiomas, reciclaje, nuevos aprendizajes...), en el ámbito

personal (familias mono parentales, desarrollo personal durante el tiempo de ocio, la vida tras la jubilación, la participación ciudadana...), en el ámbito social (bilingüismo, multiculturalidad) entre otras” (García et al., 2004:182).

Educación Permanente, en definitiva, entendida como una educación que no finaliza al terminar los estudios obligatorios, sino que continúa a lo largo de toda la vida (Life Long Learning). Esta nueva situación conlleva, cada vez más, que el profesorado demande una mayor formación en temáticas diversas: convivencia y resolución de conflictos, implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, etc. siendo responsabilidad de las instituciones competentes en la materia, como los CPRs, dedicar sus esfuerzos, recursos y tiempo a tratar de dar respuesta a dichas necesidades.

Sin embargo, no es menos cierto, como establecen Gómez y Calatayud (2002: 2), “*que el grado de aplicación de la formación recibida al aula no está dando los resultados satisfactorios como cabría esperar*”. En este mismo sentido se postula Cabrera (2000, citado en Gómez y Calatayud, 2002) al plantear que existe, hoy por hoy, una real preocupación y un verdadero interés en el personal de dentro y fuera del sistema de formación por evaluar de manera efectiva la formación. Tarea que para algunos autores como Villar Angulo (1998), es actualmente ecuménica.

Este propósito, evaluar la formación permanente del profesorado, no es en absoluto sencillo y requiere para poder ser abordado respetar la naturaleza del fenómeno educativo y tener en cuenta su extraordinaria complejidad (Santos Guerra, 1998). Entre las razones que sustentan dicha dificultad, encontramos el elevado número de variables que pueden influir al desarrollar un proceso evaluador. De entre ellas, una de las más estudiadas en el ámbito educativo, como exponen Anaya y Suárez (2007), es la satisfacción laboral, fruto de diversas investigaciones que la correlacionan con variables como el absentismo laboral, el número de reclamaciones y quejas, la conducta colaboradora, el bienestar físico y mental del trabajador, etc. Esta variable también es objeto de interés de las instituciones formativas (como los CPRs) que en los últimos años están implantando Sistemas de Gestión de Calidad como la Norma ISO 9001:2008, pues como establece Alonso (2010) se trata de un estándar que en último término persigue el logro de la satisfacción del cliente (en nuestro caso, el profesorado). Puesto que su mejora, la de la satisfacción del profesorado que hace uso de algunos de los diferentes servicios de formación permanente del CPR, podrá derivar en un perfeccionamiento del desempeño de su labor

profesional, cuyos principales beneficiarios serán el alumnado en un primer momento y la propia sociedad con el paso del tiempo.

Por todo ello, he estimado como interesante, revelador y actual, profundizar e investigar acerca de las instituciones de perfeccionamiento del profesorado, de la satisfacción de sus usuarios y de su evaluación, con el propósito de tratar de aportar algún conocimiento (por pequeño que sea) que posibilite mejorar la formación permanente que recibe el profesorado no universitario.

PRIMERA PARTE:

**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA,
HIPÓTESIS Y OBJETIVOS**

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Este capítulo, refleja la revisión bibliográfica realizada acerca de los tres conceptos que vertebran la investigación. En primer lugar, encontraremos la delimitación del significado de la formación permanente del profesorado en la sociedad actual y una breve retrospectiva sobre las fases que ha experimentado en España su institucionalización.

A continuación, haremos referencia a la necesidad de evaluar la formación permanente del profesorado y a la tendencia actual en algunas comunidades autónomas (como Aragón) a realizar dicho proceso mediante la implantación de estándares de calidad. Por esta razón, también dedicaremos varios subapartados a hablar de la evolución del concepto de calidad, de su incorporación al mundo educativo, etc.

Para concluir, el tercer apartado contiene una breve conceptualización acerca de la satisfacción como variable de estudio de la evaluación de la formación permanente, así como una revisión de investigaciones con propósitos y objetivos similares a ésta.

2.1. La Formación Permanente del profesorado

Como ya hemos descrito en la introducción, el contexto y la sociedad cambiante en la que actualmente vivimos, afecta a todos los colectivos pero quizá a uno de los que lo haga en mayor medida sea, precisamente, a los profesionales de la educación. Cantón (2004), describe esta situación de la siguiente manera:

Los profesores han sido formados para enseñar en una sociedad industrial y ahora deben hacerlo en la sociedad del conocimiento; para enseñar saberes ciertos y objetivos y ahora deben enseñar posibles inciertos y cambiantes; para enseñar en una sociedad estructurada y ahora la sociedad es caótica; para una sociedad lineal y ahora la sociedad está en red; para un aprendizaje individual y ahora se habla del aprendizaje de las organizaciones; en unas instituciones poseedoras exclusivas de la capacitación y ahora tienen que cambiar estas instituciones bajo la amenaza de perecer. Cantón (2004:76).

Necesidades formativas de las que los propios profesionales de la educación son conscientes. Así lo indica el Estudio Internacional sobre Docencia y Aprendizaje de la OCDE (2009), que refleja que uno de cada tres profesores trabaja en un centro que, en opinión de su director, sufre falta de profesores cualificados.

Parece clara, por todo ello, la necesidad de una formación permanente que dé respuesta a un mundo que avanza a un ritmo cada vez más acelerado y trepidante. Necesidad que trasladada

al ámbito educativo se hace si cabe, más urgente, pues no debemos olvidar que el profesorado es el colectivo encargado de la formación inicial básica de buena parte, sino todos, los futuros trabajadores de nuestra sociedad.

2.1.1. Concepto de formación permanente del profesorado

Siguiendo a Martín (2005) a la hora de aproximarnos al concepto de formación permanente del profesorado, cabe realizar un análisis por separado de los significados que la literatura pedagógica otorga a los términos formación y permanente, a lo largo del tiempo.

De forma genérica, la formación en la terminología internacional hace referencia a la instrucción técnico profesional (Sarramona, 1999), acepción que lleva a dicho término a ser utilizado generalmente como sinónimo de educación. Postura que comparten Ferreres e Imbernón (1999: 26), al afirmar que *“en el ámbito pedagógico se utilizan indistintamente y con carácter de sinónimos los términos educación y formación”*. Otros autores, por su parte, sí encuentran diferencias entre ambos términos. Es el caso de De la Torre (1997: 18-19) quien considera *“la educación como un conjunto de actividades dirigidas al desarrollo de la inteligencia, de la racionalidad y de la creatividad a través de la transmisión y adquisición de conocimientos”*, mientras que entiende la formación como *“el desarrollo de la disponibilidad para recibir y unir los conocimientos dirigiéndolos a la acción”*.

En palabras de este último autor, la educación y la formación constituirían un sistema conjunto que facilitaría el aprendizaje de las personas a lo largo de toda la vida. Donde la segunda (formación) quedaría integrada como parte de la primera (educación). Ya que mientras ésta haría referencia a una culturización (en el sentido más amplio del término) de la población, aquélla se vincularía más al perfeccionamiento de unas determinadas competencias. Haciéndose necesaria para la existencia de la formación, los substratos o cimientos educativos (conceptos, procedimientos, valores, actitudes, etc.) que aporta la educación de base (Ferrández, 1997).

Con respecto al término permanente, son muchas también las terminologías utilizadas tal y como indica González (1995: 220): *“formación continua, reciclaje, perfeccionamiento, actualización y formación en ejercicio”*. Se trata de un concepto íntimamente ligado a la idea de formación a lo largo de la vida, que presentaba el informe de la UNESCO, coordinado por J. Delors (1996):

Ya no es suficiente que cada individuo acumule al inicio de su vida una reserva de conocimiento a la que podrá recurrir después sin límites. Principalmente, ha de estar en condiciones de profundizar y utilizar durante toda la vida cada

oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer aquel primer saber y de adaptarse a un mundo de permanente cambio. (Delors, 1996: 95).

Si nos aproximamos a dicho concepto desde la perspectiva del profesorado, podríamos entender la formación permanente como *“la formación que el profesorado tiene cuando está ejerciendo, una vez superado el período novel”* (De la Torre 1998: 86), esperando que *“pueda compensar y/o completar las deficiencias y lagunas originadas en la formación inicial, así como dar respuesta a las nuevas exigencias del sistema y a las necesidades que perciben los docentes a lo largo de su tarea docente”* (González 1995: 220).

Por tanto, la formación permanente del profesorado quedaría situada como un subsistema de la educación permanente de adultos y tendría un carácter de continuidad de la formación inicial, convirtiéndose en la formación que los profesionales de la educación van adquiriendo a lo largo de su carrera profesional con el propósito de dar respuesta a sus necesidades formativas, sociales o personales.

2.1.2. Institucionalización de la Formación Permanente del profesorado

Inicialmente, en el siglo XX y siguiendo los estudios realizados por Arroyo (1968, citados en Hernández, 1997), la formación permanente del profesorado no se encontraba institucionalizada y su peso recaía fundamentalmente en el cuerpo de Inspección, quienes normativamente tenían definidas ciertas tareas relacionadas con la actualización docente. Así, por ejemplo, eran los encargados de dar conferencias y lecturas a los maestros de su zona sobre puntos de interés para el progreso de la cultura general (Artículo 22 del Real Decreto de 30 de marzo de 1905), función que debía llevarse a cabo incluso en períodos vacacionales como refleja el Real Decreto de 18 de noviembre de 1907 en su artículo 35: *“los inspectores darán todos los años, en período de vacaciones, una conferencia a los maestros de la capital donde prestan sus servicios sobre temas de carácter pedagógico, y tres cuando menos, en las cabezas de partido, a los maestros que puedan asistir”*.

El primer intento de institucionalizar esta formación tiene lugar en 1932, cuando se hace mención que es deber de la Junta de Inspectores *“fomentar la creación de Centros de Colaboración Pedagógica”* (artículo 15 del Real Decreto de 2 diciembre de 1932). A partir de ese momento y como consecuencia del periodo de conflicto en el que se sumiría el país, la actualización del profesorado se paraliza hasta 1957. Desde entonces, han sido muchas las instituciones destinadas a la formación permanente del profesorado en España (tabla 1).

Tabla 1: Evolución de las Instituciones de Formación Permanente del Profesorado en España

Fuente: Elaboración propia

Institución Formativa	Años de Vigencia
Centros de Colaboración Pedagógica	1957-1983
Institutos de Ciencias de Educación	1969-Actualidad
Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa	1983-1984
Centros de Recursos	1983-1995
Servicios de Apoyo Escolar	1983-1994
Centros de Profesores	1984-1995
Centros de Profesores y de Recursos	1995-Desarrollo Normativa CC.AA
Centros de Innovación y Formación Educativa (Aragón)	2012-

El desarrollo de todas ellas se puede sintetizar, siguiendo la propuesta realizada por Molero (1994) en tres épocas: 1) anterior a la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (en adelante ICEs) (1957-1969); 2) desde la creación de los ICEs hasta la aparición de los Centros de Profesores (1969-1984); 3) la correspondiente a la época de los Centros de Profesores:

1. Los Centros de Colaboración Pedagógica son creados en el año 1957, mediante la Orden Ministerial de 22 de octubre y pasan a convertirse en el “*instrumento básico del perfeccionamiento del profesorado*” (Hernández, 1997:16). Se trataba de centros cuya organización y funcionamiento correspondían privativamente al inspector de la zona (artículo 5). En ellos, anualmente debían celebrarse como mínimo tres reuniones y la asistencia de los maestros de la zona era obligatoria. Tal y como se expone en el artículo 8 de la citada Orden Ministerial, el tipo de actividades que se establecen para dichas reuniones, son:
 - a. Exposición de una breve ponencia sobre un asunto de la práctica escolar, a cargo de un maestro previamente designado por el inspector, seguida de coloquio.
 - b. Comentario crítico y, siempre que sea posible, desarrollo de un guión de trabajo escolar sobre una lección, “Centro de interés” o asignación por un maestro, también designado con anterioridad por el inspector, seguido asimismo de coloquio.
 - c. Sugerencias sobre problemas pedagógicos de carácter ambiental.

- d. Resumen de los trabajos y deliberaciones a cargo del inspector, el cual dará las orientaciones doctrinales y bibliográficas encaminadas al perfeccionamiento de la labor de las escuelas y al impulso de la colaboración profesional y la cultura general y pedagógica de los maestros.

De esta forma y gracias a los Centros de Colaboración Pedagógica, el profesorado pasaba a contar con una primaria red de instituciones formativas que, aunque discontinuas a lo largo del tiempo (sólo albergaban reuniones unos días al año), abarcaron buena parte del territorio educativo español (incluyendo zonas rurales) y sirvieron de base en que sustentarse a los posteriores Centros de Profesores.

2. Los Institutos de Ciencias de la Educación se crearon al amparo de cada universidad pública española a raíz del Real Decreto 1678/1969, de 24 de julio. En su preámbulo se justifica la creación afirmando que se considera:

“llegado el momento de crear en su seno (de la universidad) unos organismos de estudio y gestión de todos los aspectos concernientes a esa misión formativa y educativa que la sociedad le tiene encomendada, para que dentro de ellos sea abordado con métodos científicos y programas activos todo el contenido de la enseñanza como disciplina y acción educativa y social. Vendrán a constituir en cada Universidad, a la vez que un instrumento asesor, un centro de estudio y ensayo y una institución encargada del perfeccionamiento y preparación del personal docente”. Preámbulo del Real Decreto 1678/1969.

Esta filosofía queda reflejada en las funciones que el citado Real Decreto atribuye a los ICEs en su artículo 2:

- a. La formación pedagógica de los universitarios, tanto en la etapa previa o inicial respecto a su incorporación a la enseñanza como en el ulterior perfeccionamiento y reentrenamiento del profesorado en ejercicio.
- b. La investigación activa en el dominio de las ciencias de la educación.
- c. El servicio de asesoramiento técnico en los problemas educativos, ya en su aspecto estrictamente pedagógico, ya en la temática social, económica o situada genéricamente.

La Orden de 14 de julio de 1971 sobre la clasificación de las actividades docentes de los ICEs (artículo 1), clarifica en gran medida el tipo de actuaciones formativas del profesorado que tenían lugar en este tipo de instituciones:

- a. Cursos de obtención de los certificados de aptitud pedagógica que habiliten para el ejercicio de la docencia en los niveles educativos correspondientes al bachillerato.
- b. Cursos de perfeccionamiento del profesorado en ejercicio dirigidos a los distintos sectores del mismo.
- c. Actividades complementarias: difusión e información de la Reforma Educativa, innovaciones metodológicas y educativas, etc.

En palabras de Hernández (1997), cabía diferenciar dos elementos que habían cambiado significativamente entre las dos iniciales instituciones de formación permanente (los Centros de Colaboración Pedagógica y los ICEs). En primer lugar el cambio de la responsabilidad que pasa de la Inspección a la Universidad, en segundo lugar los contenidos de formación y la descontextualización geográfica de la misma.

3) La creación de los Centros de Profesores (en adelante, CEPs) en 1984 no puede ser entendida sin mencionar los Movimientos de Renovación Pedagógica (en adelante, MRPs) cuyo origen parece reconocerse a la “Escola de Mestres Rosa Sensat” que puso en marcha en 1966, en Barcelona, la primera Escuela de Verano. Siguiendo a Elejabaitia (1983, citado en Hernández, 1997), cabe caracterizar las actividades de este movimiento en torno a los siguientes elementos:

- a. Alternativa a la política educativa en formación.
- b. Motivación por la renovación pedagógica y la puesta al día del profesorado.
- c. Un cierto componente “lúdico”, de fiesta.
- d. Los “talleres”, con un gran contenido práctico, como actividad característica.

De esta forma y bajo la clara influencia del trabajo iniciado por los MRPs, se crean mediante la Orden de 3 de agosto de 1983, los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (en adelante, CEIRES), en cuyo preámbulo se reconoce explícitamente la importante labor desempeñada por los MRPs *“En la actualidad los movimientos de renovación pedagógica que desde instancias distintas contribuyen a la necesaria actualización y enriquecimiento del ejercicio de la docencia, en sus aspectos prácticos, ofrecen un amplio campo de experiencias cuya importancia no puede ser desconocida”*.

El artículo tercero de la citada Orden establece como funciones básicas de los CEIRES las siguientes:

- a. Posibilitar el perfeccionamiento continuo del profesorado a partir de la dinámica de la renovación pedagógica que se establezca y se suscite desde y en cada centro.
- b. Potenciar y encauzar la iniciativa y capacidad creadora del profesorado.
- c. Conocer y estudiar experiencias educativas individuales o de grupo, que puedan ser válidas para su intercambio y aplicación.
- d. Canalizar las experiencias pedagógicas que se realizan de forma asistemática y dispersa.
- e. Investigar sobre problemas educativos específicos de las circunstancias escolares.
- f. Estudiar y difundir los resultados de las investigaciones educativas.
- g. Estudiar las disposiciones que emanen del Ministerio de Educación y Ciencia para su mejor aplicación.
- h. Elaborar documentos pedagógicos que aproximen los contenidos curriculares a la realidad del medio y cuantos otros precisen.
- i. Elaborar material didáctico adaptado a las necesidades de su circunscripción.

De forma paralela a la creación de los CEIRES y en respuesta a la desigualdad ante el sistema educativo en que se encontraban determinadas personas por razón de su capacidad económica, nivel social o, especialmente, lugar de residencia, se crean (inicialmente de manera experimental) los Centros de Recursos (en adelante, CEREs) y los Servicios de Apoyo Escolar (En adelante, SAEs) dentro del Programa de Educación Compensatoria detallado en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983 (desarrollado posteriormente en la Orden de 19 de febrero de 1990 por la que se regulan los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar). Los primeros, tendrán como objetivo fundamental apoyar la labor docente desarrollada en los Centros de Educación General Básica incompletos y el funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados, situados en zonas rurales, a cuyo efecto contarán con el equipamiento escolar y el material didáctico necesarios. Asimismo, los Centros de Recursos pasarán a ser el punto de encuentro del profesorado de su ámbito territorial

para el desarrollo de Programas de Formación e intercambio de experiencias educativas y material didáctico. Mientras que por su parte, los SAEs (debiendo existir uno en cada Centro de Recursos), realizarán entre otras las siguientes funciones relacionadas con la formación del profesorado:

- a. Apoyar la labor educativa mediante el uso y préstamo del equipamiento y material didáctico de los CEPs, asesorando sobre la utilización correcta de los mismos.
- b. Impulsar, en colaboración con los Centros de Profesores, actividades de formación permanente del profesorado, desarrollo curricular, apoyo psicopedagógico y de innovación educativa en general, mediante la organización de reuniones, seminarios y equipos de trabajo, en el marco del Plan Provincial de Actividades de Formación Permanente del Profesorado.
- c. Elaborar material didáctico para los centros y reproducir el confeccionado por otros profesores o equipos de trabajo.

Todos estos cambios denotan la importancia capital que en estos años comenzaba a otorgarse a la formación y perfeccionamiento del profesorado como instrumento favorecedor de la constante renovación de los métodos y contenidos didácticos así como de mejora de la calidad educativa. Este proceso culmina con el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los CEPs. Se trataba de una apuesta por conciliar y superar las dos vías por las que discurría, hasta ese momento, el perfeccionamiento del profesorado. Una basada en la iniciativa autónoma de diversos grupos de docentes preocupados por la calidad de la educación (fundamentalmente a través de los MRPs) y la otra, conformada por programas institucionales no siempre sensibles a aquellas inquietudes. Como detalla Hernández (1997), la creación de los CEPs buscaba superar ambas vías de perfeccionamiento integrándolas sobre la base de una plataforma estable para el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, de carácter democrático y participativo y apoyada por la administración. Esta nueva situación conllevó el reposicionamiento de la Universidad, como órgano dedicado a la formación del profesorado, a un segundo plano. Así lo expone Hernández (1997):

aunque se declare conveniente la colaboración de la Universidad con el nuevo sistema de perfeccionamiento mediante el establecimiento de oportunos convenios, el nuevo sistema para la formación continuada del profesorado

quedaría expresamente desvinculado de la denostada tutela universitaria; esta institución, antes depositaria de cometidos de esta naturaleza, quedará de este modo confinada a un papel poco menos que subsidiario, certificadora de ciertas modalidades o cursos de formación, pero con una presencia institucional prácticamente difuminada (Hernández, 1997:20).

Los CEPs se convertían de esta manera, tal y como establece el artículo 1 del RD 2112/1984 que regula su creación en “instrumentos preferentes para el perfeccionamiento del profesorado, el fomento de su profesionalización docente, el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y la difusión de experiencias educativas”.

De manera más detallada, el artículo quinto del Real Decreto 2112/1984, establece las siguientes funciones para los CEP:

- a. Ejecutar los planes de perfeccionamiento del profesorado aprobados por la Administración educativa.
- b. Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las reformas educativas propuestas por la Administración.
- c. Desarrollar iniciativas de perfeccionamiento y actualización propuestas por el profesorado adscrito al Centro.
- d. Promover la equilibrada adecuación de los contenidos de los planes y programas de estudio a las particularidades del medio.
- e. Promover el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos pedagógicos y didácticos disponibles.

La creación de los CEP conlleva que durante unos años convivan dos instituciones cuyo propósito fundamental radicaba en apoyar la tarea docente: por un lado los CEPs destinados fundamentalmente a la formación del profesorado y por otro, los CEREs orientados al apoyo en el sentido más amplio a la actividad docente (y formativa) en las áreas rurales. A este solapamiento entre estas dos instituciones cabe añadir otro: el derivado de la progresiva puesta en funcionamiento de los Colegios Rurales Agrupados, que pasan a asumir funciones de atención directa al alumnado de centros incompletos que hasta ese momento venían desarrollando los SAEs constituidos en cada uno de los CEREs.

Este es el contexto en el que se enmarca la Orden de 5 de mayo de 1994 por la que se suprimen los SAEs de los CEREs y se establece la reordenación de los CEP y de los propios CEREs. En esos momentos queda configurada una red de formación de 178 centros formativos, de los cuales 152 eran CEPs y 26 eran CEREs.

Paradójicamente, la Orden de 5 mayo de 1994 dejaba una situación similar a la que trató de solventar, ya que mantuvo dos instituciones (CEP y CEREs) con idénticas funciones en materia de formación permanente del profesorado y que el Real Decreto 1693/1995 de 20 de octubre por el que se regula la creación y el funcionamiento de los CEPs y de los CEREs, trató de unificar a través de la disposición adicional única de integración de centros, donde dicta que “los actuales Centros de Profesores y Centros de Recursos quedan integrados en una única red con la denominación de Centros de Profesores y de Recursos” (en adelante, CPRs).

A partir de ese momento y tras el desarrollo de algunos aspectos normativos relacionados con el proceso de creación, órganos de gobierno y funcionamiento de los CPRs (Orden de 18 de marzo de 1996), quedaba configurada una única red de formación, constituida por los CPRs. Dichos centros, tal y como expone el artículo 4 del citado Real Decreto serán los encargados de:

“planificar y desarrollar la formación permanente del profesorado; apoyar el desarrollo del currículo en los centros educativos; promover la innovación y la investigación educativa y la difusión y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas; informar y asesorar a los centros docentes y al profesorado sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares, y participar en actividades de dinamización social y cultural en colaboración con los centros docentes”. Artículo 1. Real Decreto 1693/1995.

En la actualidad la totalidad de las Comunidades Autónomas tienen transferidas las Competencias en materia de educación (a excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla que continúan siendo competencia del Ministerio de Educación), razón por la cual la denominación y funciones de sus instituciones formativas varían. Por lo general, la mayor parte de las Comunidades Autónomas han desarrollado una normativa autonómica propia referente a la Formación Permanente del Profesorado, hecho que conlleva una denominación y funciones propias de sus centros. Es el caso de Andalucía y sus Centros del Profesorado, de Madrid y sus Centros Territoriales de Innovación y Formación, de Castilla y León y sus Centros de Formación e Innovación Educativa, etc.

En Aragón, está pendiente de ser aprobado el decreto que regulará el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, tras ser sometido a información pública en la Resolución de 16 de abril de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente. De esta forma, la Comunidad Autónoma de Aragón pasará a contar con una normativa propia con respecto a la formación permanente del profesorado, ya que hasta este momento continuaba rigiéndose por el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos y la Orden de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica dicho Real Decreto. Ambas normativas de carácter nacional.

La nueva estructura de la red de formación permanente del profesorado en Aragón quedará definida por el artículo 8. En él se expone que pasará a estar constituida por Centros de Innovación y Formación Educativa (en adelante, CIFEs) de carácter territorial y por CIFEs de carácter específico, quienes sustituirán a los actuales CPRs, que desaparecen.

De igual modo, el borrador del decreto en su artículo 12 define las funciones de los nuevos CIFEs, estableciendo las siguientes:

1. Detectar las necesidades formativas del profesorado de acuerdo con las prioridades y demandas del sistema educativo, los proyectos y planes de carácter educativo y formativo de los centros de su ámbito, los tipos de jornada de los distintos regímenes, niveles y etapas del sistema educativo y los itinerarios formativos del propio profesorado.
2. Colaborar en la planificación de la formación permanente, cooperando en la elaboración del Plan Anual de Formación del Profesorado y promoviendo la participación de los docentes.
3. Elaborar, desarrollar y evaluar cada curso escolar su Plan de Actuación, que recogerá el conjunto de medidas previstas para desarrollar el Plan Anual de Formación Permanente del Profesorado en su ámbito de actuación, así como el presupuesto del centro.
4. Planificar, desarrollar y dinamizar actividades de formación permanente del profesorado y de apoyo al desarrollo del currículo, otorgando especial relevancia a los programas de formación vinculados a la reflexión sobre la práctica educativa y dirigidos a mejorar la competencia científica, pedagógica y didáctica del profesorado, así como a capacitarlo para tomar decisiones educativas contextualizadas y basadas en criterios profesionales y éticos.

5. Asesorar a los centros docentes y al profesorado en el desarrollo de la práctica docente asociada a la realización de procesos y proyectos de innovación e investigación educativa.
6. Promover la formación en los centros docentes como eje fundamental de la formación permanente y base del desarrollo profesional.
7. Contribuir, en función de la planificación establecida en el Plan Anual de Formación, al desarrollo de actividades de formación en red.
8. Favorecer el desarrollo de vías de trabajo cooperativo entre los centros y entre el profesorado de los mismos, tanto en grupos homogéneos de nivel, materia y centro, como heterogéneos y de diferentes centros.
9. Favorecer el análisis, debate, intercambio y difusión de experiencias educativas de buenas prácticas.
10. Apoyar y promover el análisis, catalogación, elaboración y difusión de recursos didácticos entre el profesorado.
11. Promover actividades que contribuyan a la vinculación con los centros de su entorno y sus comunidades educativas y a la dinamización social y cultural de su ámbito.
12. Cualquier otra que el Departamento competente en materia de educación le encomiende, dentro de los ámbitos de actuación propios de los Centros de Innovación y Formación Educativa.

Todo este proceso de cambio en las instituciones formativas del profesorado aragonés culminará con la convalidación del decreto regulador, que espera producirse de manera inminente para su entrada en vigor durante el curso académico 2012-2013.

2.2. Evaluación de la formación permanente del profesorado

A las Instituciones de Formación Permanente del Profesorado, en pleno siglo XXI, se les requiere que den respuesta a nuevos retos y demandas: “*protagonismo de los medios de comunicación, presencia de nuevas formas de tratamiento de la información, apertura de fronteras a otras culturas...*” (Gairín, 2010: 23). Pero también es cierto que existe una preocupación en aumento (Gómez y Calatayud, 2002), acerca de que dicha formación del profesorado no está dando los resultados esperados y que, por tanto, cada vez se hace más necesario el establecimiento de procedimientos o instrumentos que la evalúen. Basta con revisar los datos de los últimos estudios europeos (Eurostat) e internacionales (OCDE), que cifran la tasa

de fracaso escolar en nuestro país en torno al 30%. En esta misma línea se expresan Granado y Gil (1993) al afirmar que:

“Si la formación permanente del profesorado constituye una de las vías más importantes para mejorar la calidad del sistema educativo, estaremos también de acuerdo en que su evaluación se erige como una tarea ineludible para optimizar políticas y programas de perfeccionamiento de cara a activar procesos continuos de dinamización e innovación educativa... Si la formación es un poderoso instrumento de cambio, sólo su evaluación nos permitirá conocer y reorientar la dirección que adopte éste”. (Granado y Gil, 1993: 639).

En el origen de esta preocupación acerca de la necesidad de evaluación de la formación del profesorado, cabe citar también las críticas que Fullan (1982, citado en García: 1993) realizó a la misma al establecer que:

1. Se trataban de Talleres puntuales, muy difundidos, pero ineficaces.
2. Tratan temáticas frecuentemente seleccionadas por otras personas que aquellas a las que van dirigidas.
3. En contadas ocasiones se ofrece un apoyo continuado a las ideas y prácticas introducidas en los programas.
4. La evaluación continua es poco frecuente.
5. Los programas raras veces se dirigen a las necesidades e intereses de los individuos.
6. En la mayoría de los programas participan profesores de diferentes escuelas, pero no hay una comprobación del impacto de los diferentes factores positivos o negativos dentro de los sistemas a los que ellos retornan.
7. Hay una profunda carencia de fundamentación conceptual en la planificación y realización de los programas de formación permanente que aseguren su eficacia.

Muchas de estas críticas son compartidas por otros autores. Así, García (1993) reflexiona acerca de la necesidad de nuevas prácticas evaluativas para la formación permanente del profesorado si se quiere obtener respuesta a cuestiones fundamentales como: ¿En qué medida la formación permanente influye en el profesor (conocimientos, práctica docente, etc.); en los centros docentes (organización, clima de centro, etc.) y, de forma inmediata, en los resultados de los alumnos? o ¿La forma en que la formación permanente afecta a la calidad de la enseñanza? En esta misma línea se expresa Martínez (2010: 88) al afirmar que *“no dedicamos los recursos ni esfuerzos necesarios a analizar el impacto de la formación de nuestros profesores y profesoras”*. Finalmente, Jarauta (2010), defiende la necesidad urgente de instaurar:

“un sistema de evaluación que mire los procesos internos del docente, donde sea éste mismo el encargado de dar cuenta tanto del grado de importancia y significado que tuvo para él el haber participado en la formación, como del proceso de situar en su realidad institucional y social los aprendizajes realizados durante la formación”. Jarauta (2010: 110).

Dos conceptos, pues, parecen resumir buena parte de las críticas existentes acerca de la formación del profesorado. Por un lado, la ineficacia y falta de calidad de las acciones formativas para, por ejemplo, reducir las tasas de fracaso escolar. Por otro, la ausencia de un sistema de evaluación que permita conocer la calidad (real) de ésta y en consecuencia poder mejorarla.

2.2.1. La Calidad como instrumento de evaluación

Siguiendo a Cantón (2001), podemos afirmar que la idea de calidad no es nueva, ya que desde las primeras civilizaciones encontramos indicadores de calidad y no calidad en diferentes realizaciones humanas. Así, el código de Hammurabi del año 2150 antes de Cristo dice que: *“si un albañil construye una casa para un hombre y su trabajo no es fuerte y la casa se derrumba matando a su dueño, el albañil será condenado a muerte”*. Del mismo modo, los fenicios contaban con inspectores que cortaban las manos a quien hacía productos defectuosos, mientras que los egipcios, por su parte, comprobaban las medidas de las piedras picadas antes de ser utilizadas para las pirámides. Siglos más tarde, ya en la Edad Media, surgen los primeros gremios artesanales y corporaciones municipales, que establecen una serie de reglas para normalizar y fijar una calidad en sus productos: en relación a las materias primas utilizadas, a la naturaleza del producto, al producto final, etc. Por lo general las mercancías, una vez acabadas, eran inspeccionadas y selladas por el gremio con el fin de mantener la buena reputación del producto.

Con la revolución industrial (siglos XIX y XX) comienza la producción en serie, razón por la que se hace necesario que una persona ajena a la cadena de fabricación compruebe que lo que ha hecho el obrero (producto) responde a las especificaciones realizadas: surge de esta manera la figura del patrón, persona encargada de inspeccionar y verificar que el trabajo se ha realizado conforme a las especificaciones.

Durante los años cuarenta, nos encontramos con que *“la producción en masa había aumentado tanto que hacía inviable la anterior organización productiva en la que se inspeccionaban los productos al 100 por 100”* (Penacho, 2000a: 64). Hecho que conlleva que en esa época W. Shewart comience a difundir en los Estados Unidos la aplicación de los métodos

estadísticos al campo de la calidad, extendiéndose el Control Estadístico de la Calidad a gran parte de las grandes empresas. Podemos decir que en estos momentos, por tanto, la obtención de la calidad estaba vinculada esencialmente con el control final de los productos.

Ya en los años cincuenta y sesenta surge el concepto de aseguramiento de la calidad, conceptualizado como *“todas las acciones sistemáticas y planificadas necesarias para proporcionar una confianza adecuada de que un producto o servicio satisfará los requerimientos dados de calidad”*. (Penacho, 2000b: 71). Como ya hemos dicho, hasta ese momento los esfuerzos se habían centrado en el producto final, sin prestar atención al resto de procesos implicados en la realización del producto: proyecto, diseño, etc. Es en este contexto donde nace el concepto de Calidad Total, que tal y como indica Cantón (2001: 65) *“marca una evolución radical en la aproximación a la calidad, sobre todo en los campos siguientes”*:

1. Extensión de la calidad de las funciones, ligadas directamente al producto, al conjunto de las funciones de la organización, dirección general, funciones de soporte y asistencia, gestión de personal y funciones administrativas.
2. Despliegue de la función de calidad al nivel de estudios: ya desde la concepción de un producto o servicio es necesaria preocuparse de su calidad final.
3. Introducción de la noción de calidad del servicio, materializada por indicadores de resultados medibles, no sólo de cara al cliente externo, sino igualmente en el interior de la misma organización, entre sus diferentes funciones.
4. Voluntad de implicar a todo el personal en la mejora de la calidad: cada uno a su nivel, sin distinción de rol jerárquico, debe considerarse como responsable de la calidad de las prestaciones. Se trata igualmente de enfocar los problemas operacionales, testar, afinar, facilitar el trabajo de los que deben ponerlo en marcha, etc.

A partir de los años setenta-ochenta la elevada competitividad entre las empresas, llevó a muchas de ellas a instaurar Sistemas de Gestión de Calidad Total (tutorizadas por diversas organizaciones como la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad –EFQM- o la Organización Internacional de Normalización –ISO-) con el propósito de mejora continua y supervivencia organizacional.

2.2.2. La calidad en el sistema educativo español

Tal y como establece Cantón (2001: 19), cabe considerar el inicio del interés por la calidad en el sistema educativo con la publicación del Informe Coleman (1966). Dicho informe tenía por objetivo determinar el grado de segregación o discriminación existente en las escuelas

frecuentadas por distintos grupos raciales, analizando además la relación entre el rendimiento y los recursos disponibles en tales centros. Uno de los resultados más sorprendentes de dicho informe fue constatar la escasa influencia que ejercía la inversión en recursos educativos sobre el rendimiento de los alumnos. Este hecho trajo consigo la puesta en marcha de un proceso para la consecución de colegios y centros escolares más eficaces. Al mismo tiempo comenzaba a hablarse de calidad en la educación, término asociado con la búsqueda de la mejora educativa y el progreso social y económico.

En España, el primer antecedente legislativo en el que se sustenta esta inclusión de la calidad en la educación, lo encontramos en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (en adelante, LOGSE), cuyo artículo 55 es toda una declaración de intenciones a este respecto al exponer que “los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, en especial a”:

1. La cualificación y formación del profesorado.
2. La programación docente.
3. Los recursos educativos y la función directiva.
4. La innovación y la investigación educativa.
5. La orientación educativa y profesional.
6. La inspección educativa.
7. La evaluación del sistema educativo.

Posteriormente, en 1994, estos siete factores se ampliaron en un documento ministerial a 77 medidas de calidad para los centros educativos publicadas bajo el título de “Centros educativos y calidad de enseñanza”. Dichas medidas se englobaban en torno a diferentes bloques: educación en valores, apertura y utilización de los centros educativos, servicios de apoyo, reforzamiento de la autonomía y gestión de los centros, participación del alumnado, revalorización del Consejo Escolar y del Claustro de Profesores, formación permanente, etc.

En esta misma línea se aprobó la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (en adelante, LOPEG), que dicta en su artículo 1 las actuaciones que los poderes públicos deberán desarrollar para garantizar una enseñanza de calidad, a saber:

1. Fomentar la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.
2. Apoyar el funcionamiento de los órganos de gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.
3. Impulsar y estimular la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativa.
4. Establecer procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.
5. Organizar la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley.

Posteriormente, en el año 2002, se quiso dar un paso más hacia la consecución de este objetivo, promulgándose la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (en adelante, LOCE), cuyo propósito esencial tal y como se dicta en su preámbulo es *“el logro de educación de calidad para todos...instrumento imprescindible...para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico...”*.

En términos similares (en lo referente a la importancia de una educación de calidad) se expresa la normativa educativa vigente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOE). En ella se destaca la necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben los jóvenes a tenor de los bajos niveles de rendimiento académico que diversos estudios internacionales otorgan a nuestro alumnado desde los años ochenta y noventa. De esta forma, queda reflejada una vez más, la continua apuesta por mejorar la educación a través de la mejora de la calidad del sistema, que la administración viene realizando.

Parece constatar, por tanto, la progresiva presencia que términos como mejora, calidad o eficacia han tenido (y tienen) en la actual normativa educativa española y que convierten a la gestión en calidad en un tema actual, cuyo desarrollo e implantación definitiva en los centros educativos se está aún desarrollando, aunque como veremos en el subapartado siguiente, ya han sido algunos los pasos que se han dado a este respecto.

2.2.3. Gestión de calidad en los centros educativos

Las propuestas para poner en marcha procesos de gestión en Calidad en centros educativos españoles, tal y como señala Cantón (2001: 78), han tenido dos vertientes diferentes: la basada

en las aportaciones de los más prácticos a través de los proyectos de mejora y la basada en la investigación y modelos científicos a través de modelos de gestión de calidad (EFQM, ISO, etc.).

Fue durante el curso 1996/1997 cuando el Ministerio de Educación y Cultura desarrolló (de manera experimental) la primera convocatoria de Planes Anuales de Mejora. Dichos planes cabe definirlos como un instrumento sencillo *“para aprender como organización y una herramienta para mejorar la gestión educativa y elevar la calidad de los centros en aspectos puntuales de su actividad cotidiana”* (Aragón, 2004: 21). En esa primera convocatoria se contó con la participación de 268 centros. Tal y como señala Aragón (2004), los resultados fueron satisfactorios ya que, entre otros aspectos, su aplicación estimuló a los centros a identificar áreas de progreso y a formular a partir de ellas, objetivos de mejora concretos, evaluables y alcanzables en un período de tiempo previamente determinado. Por esta razón, se promulga la resolución de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora con el doble propósito de permitir continuar el ciclo de aprendizaje y de mejora de aquellos centros que hubiesen implantado el Plan el curso anterior, así como invitar a nuevos centros a su incorporación. De nuevo, el número de centros participantes es muy notable (585) y los resultados positivos, hecho que lleva al Ministerio de Educación y Cultura a generalizar la elaboración del Plan Anual de Mejora mediante la Orden de 9 de junio de 1998. Tal y como se establece en dicha normativa el Plan Anual de Mejora es considerado como *“un instrumento adecuado para desarrollar una acción continuada de mejora de la calidad en lo concerniente, tanto a los procesos como a los resultados, de los centros docentes públicos no universitarios”*, integrándolo en una:

“filosofía de gestión de lo público que destaca el papel de las personas como eje de las organizaciones, pone el acento en los procesos y en los resultados evaluables, o incluso medibles, revaloriza el gusto por el trabajo bien hecho, asume la ética de la responsabilidad ante los ciudadanos y ante la sociedad y promueve un dinamismo de las organizaciones e instituciones públicas orientado a su mejora continua”.

Artículo 2. Orden 9 de junio de 1998.

Paralelamente a la implantación en los centros de los Planes Anuales de Mejora y atendiendo a las propuestas realizadas por los defensores de la implantación de la calidad en los centros docentes a través de modelos de Gestión, el Ministerio de Educación y Cultura quiso dotar a las instituciones educativas de un método que les permitiera autoevaluarse para mejorar, apostando para ello por el Modelo Europeo de Gestión de Calidad (en adelante, EFQM). En

consecuencia, realizó la adaptación de dicho modelo al contexto educativo editando para su difusión en diciembre de 1997 la publicación *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Posteriormente, mediante la Resolución de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos, se establecieron las instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo EFQM en los centros docentes.

Con el propósito de apoyar la implantación de cualquiera de estas dos propuestas en los centros educativos (Plan Anual de Mejora o modelo EFQM), se creó mediante la Orden de 14 de septiembre de 1998 el Premio a la Calidad en Educación. Dicho premio posteriormente pasó a denominarse Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación. En la actualidad, lleva por nombre Premio “Marta Mata a la calidad de los centros educativos” y en su última convocatoria tiene por objeto:

“reconocer, destacar y dar visibilidad a la trayectoria de aquellos centros docentes no universitarios que se han distinguido por sus buenas prácticas y por el esfuerzo compartido de la comunidad educativa en la búsqueda de la mejora de la acción educativa, para conseguir una educación de calidad para todos. Se pretende mostrar y difundir actuaciones globales ejemplares que, habiendo innovado y experimentado nuevos enfoques, puedan orientar e inspirar a otras comunidades educativas en su deseo de mejorar sus actuaciones”. Artículo 2. Resolución 28 de abril de 2010.

2.2.4. Críticas a la gestión de calidad en la educación

Paralelamente a iniciativas en favor de la implantación de la gestión de calidad en los centros escolares como las que acaban de describirse, surgió un movimiento crítico contrario a su introducción. Entre ellos, Santos Guerra (2003), quien distingue dos tipos de problemas en la aplicación de la calidad total al ámbito educativo: intrínsecos y extrínsecos.

Dentro del primer grupo menciona “trampas” como la “simplificación abusiva”, consecuencia de la reducción del concepto de calidad a aspectos como el éxito escolar o la medición del rendimiento a través de pruebas finales. El autor se refiere también a la “confusión” que genera la unión de la calidad en sí misma con las condiciones para su mejora: ratios bajas, buenos recursos, etc. En tercer lugar destaca la “distorsión” que se realiza al “dejar al margen de la calidad elementos sustanciales a la misma como por ejemplo la ética de los procesos educativos” (Santos Guerra, 2003: 21). Por último, establece un cuarto problema, referido a la “tecnificación” de las evaluaciones de la calidad. Hecho derivado de la tendencia a la cuantificación numérica de todos los procesos, otorgándole validez y relevancia a cualquier resultado por el mero hecho de estar refrendados en números.

Por su parte, entre las “trampas” extrínsecas, cita el peligro de la “comparación” subyacente a los procesos de calidad, que puede derivar en una dura y desigual competencia entre centros educativos. Corriéndose el riesgo de convertir la “evaluación en un instrumento de discriminación” (Santos Guerra, 2003: 23). En esta misma línea, encontramos el último de los problemas de la calidad aplicada a la educación: la “manipulación”, derivada del excesivo (e interesado) uso que se realiza de datos. Pudiendo dar lugar a una falsa clasificación de centros en buenos y malos carente de base científica en que sustentarse.

Pero Santos Guerra no es el único autor crítico al respecto. Así, por ejemplo y siguiendo la revisión realizada sobre el tema por Etxague et. al (2009), cabe situar bajo este paradigma a autores como Le Mouel (1992), Wilson (1992), Calcagno y Calcagno (1995), Apple (1997), Escudero (1998) y Gimeno Sacristán (2003), entre otros.

Cantón (2004), sintetiza muchas de las objeciones acerca de la incorporación de los modelos de calidad aplicados a la educación, destacando entre ellas las siguientes:

1. Asimilar la calidad a eficiencia, mercantilismo y eficacia.
2. Utilizar una jerga discutida y cuestionada: liderazgo, cliente, proveedores, etc.
3. Cuestionamiento ideológico consecuencia de su posible apuesta por el individualismo exacerbado, la competitividad extrema, el relativismo moral, la falta de equidad, el elitismo y olvido de los desfavorecidos, etc.

En cualquier caso y como señalan Etxague et al. (2009) estos planteamientos críticos no han impedido que desde hace unos cuantos años se hayan comenzado a introducir en los centros educativos experiencias y dinámicas organizativas relacionadas con sistemas de gestión de calidad como instrumentos de mejora educativa.

2.2.5. Modelos de gestión en calidad

Como ya he comentado anteriormente, el Ministerio de Educación y Cultura apostó en su día por la implantación en los centros escolares del Modelo europeo EFQM. Este modelo, junto con el de la organización internacional para la estandarización (Normas ISO 9000), posiblemente sean los más utilizados en nuestro país. Razón por la cual serán los que tratemos de definir en las próximas líneas. Si bien, cabe dejar constancia que existen otros como el Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión, el modelo Deming (o modelo japonés) o el modelo Baldrige (o modelo norteamericano).

1. Modelo europeo EFQM: surgido a partir de 1988, momento en que 14 de las principales organizaciones de Europa Occidental deciden agruparse en torno a la

European Foundation for Quality Management (EFQM) conscientes de la necesidad de impulsar la gestión de la Calidad Total (Navaridas et al, 2010). De todas las actividades que desarrolla dicha organización (cursos de formación, seminarios...), la que mayor repercusión tiene es el Premio Europeo de Calidad, cuya convocatoria exigió la construcción de un modelo de gestión de Calidad Total, que se elaboró en 1991: el Modelo Europeo EFQM.

Siguiendo a Navaridas et al. (2010), la estructura del modelo (tabla 2) consiste en dos grandes bloques que corresponden a nueve criterios para su autoevaluación. Los cinco primeros son agentes (liderazgo, personas, política y estrategia, alianzas y recursos y procesos) y los cuatro restantes son resultados (en las personas, en los clientes, en la sociedad y resultados en clave del centro educativo). El conjunto de criterios agentes y de criterios resultados tiene la misma ponderación, 500 puntos, lo que va a permitir calcular la puntuación final de cada criterio. De esta forma, la organización (el centro educativo por ejemplo), conocerá el nivel de excelencia al que ha llegado con su gestión en cada una de las áreas, permitiéndole identificar sus puntos fuertes y débiles, y a partir de ahí, proponer acciones de mejora.

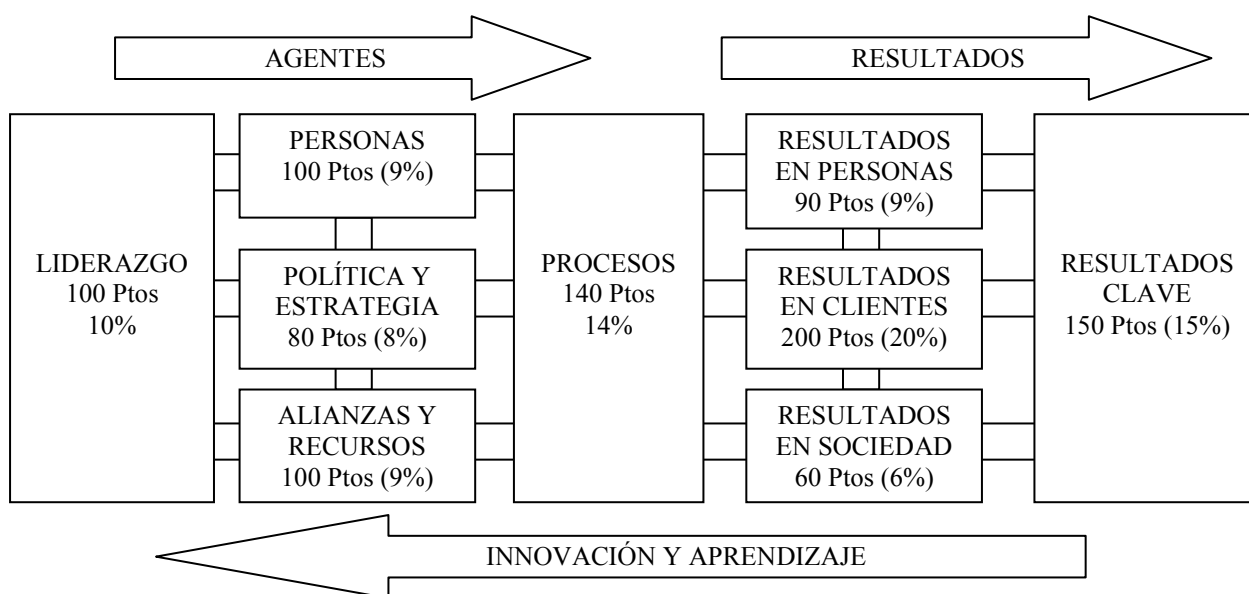


Gráfico 1. Esquema conceptual del Modelo EFQM

Fuente: Navaridas et al. (2010)

2. Modelo ISO (Normas ISO 9000): La International Standard Organization es una Federación Mundial de Organismos Nacionales de Normalización, creada en 1947. Por su parte las normas ISO tienen su origen en las normas Británicas BS 5750, de

aplicación al campo nuclear, editándose el primer borrador de las normas ISO 9001, 9002 y 9003 (de aseguramiento de la calidad) en 1985. Posteriormente, en 1987, se publica su primera versión tratando de armonizar la gran cantidad de normas sobre gestión de calidad que estaban apareciendo en esos momentos en los diferentes países del mundo (Cantón: 2001). Su propósito al crearse es *“hacer predecible la calidad del producto o servicio que se ofrecía y de esta forma que se respondiese a las necesidades objetivas del usuario”* (Navaridas et al., 2010: 46).

Dentro de la familia de las Normas ISO 9000, cabe mencionar brevemente la Norma ISO 9001: 2008, por ser aquella en la que han sido certificados algunos de los CPRs de la Comunidad Autónoma de Aragón.

En palabras de Alonso (2010), se trata de una Norma que:

“Especifica los requisitos para los sistemas de gestión de la calidad aplicables a cualquier organización que necesite demostrar su capacidad para proporcionar productos o servicios que cumplan con los requisitos de sus clientes y los reglamentarios que le sean de aplicación, siendo su objetivo el logro de la satisfacción del cliente” (Alonso, 2010: 12).

Los ocho principios que rigen las actuaciones de este tipo de Sistema de Gestión de Calidad, son: enfoque del cliente, liderazgo, participación de las personas, enfoque basado en procesos, enfoque de sistema para la gestión, mejora continua, enfoque basado en hechos para la toma de decisiones y relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

El funcionamiento mediante procesos, vigente en una organización con una Norma ISO 9001:2008 implantada, sería el equivalente al plasmado en el gráfico 2.

Según Cantón (2001), existen dos dimensiones básicas en un sistema de gestión de calidad ISO. Por un lado, el hecho de convertirse en una herramienta de aseguramiento interno de la calidad, al proporcionar un conjunto de acciones que facilitan a la dirección de la organización la confianza de que el centro funciona con la calidad prevista y sin costes adicionales. Por otro, como herramienta de aseguramiento externo de la calidad a través de las actividades orientadas a dar confianza a los usuarios de la organización de que ésta ofrece unos servicios de calidad de acuerdo con los requisitos que ellos han pedido. Para ello se nutren tanto de las auditorías (internas y externas) como de la documentación de dichas evaluaciones y controles.

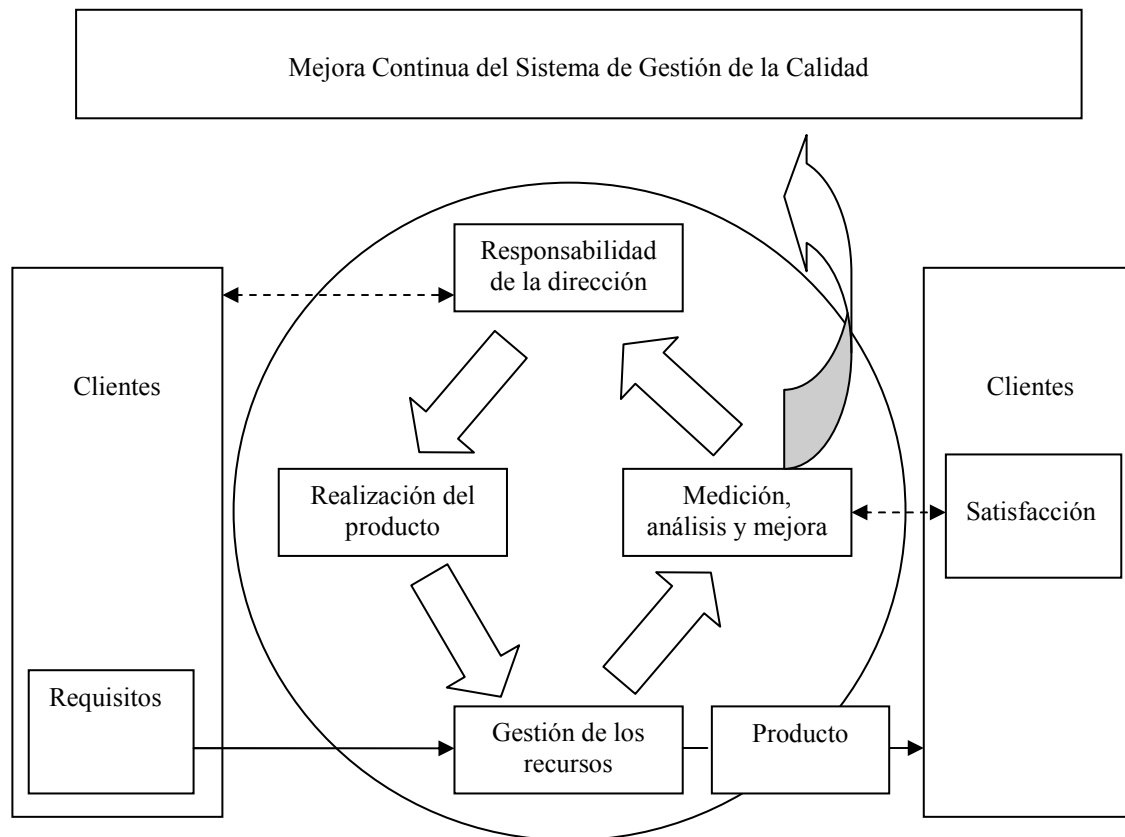


Gráfico 2. Esquema de un modelo de Gestión de la Calidad basado en procesos

Fuente: Norma ISO 9001:2008

Como principal diferencia entre ambos modelos, destacar que mientras las Normas ISO 9000 determinan los requisitos que la organización debe cumplir para demostrar (a terceros) su capacidad para proporcionar productos o servicios que satisfagan los requisitos de los clientes, al tiempo que contribuyen a la mejora continua de la organización. El modelo EFQM, está basado en la autoevaluación (contrastada posteriormente por un equipo de evaluadores cualificados pertenecientes a entidades de certificación acreditadas), cuyo propósito fundamental es definir sus puntos fuertes y débiles para así disponer de oportunidades de mejora que les permita desarrollar planes de acción consecuentes.

En palabras de autores Navaridas et al. (2010) es habitual que en las organizaciones la aproximación a los Sistemas de Gestión de Calidad se realice con la implantación de una Norma ISO 9000, para que posteriormente se optimice con el desarrollo de un modelo EFQM, una vez que la organización haya alcanzado y mantenga el hábito de trabajar con este tipo de sistemas de gestión.

2.2.6. Calidad y Formación Permanente del Profesorado

Tal y como hemos reflejado anteriormente, aproximadamente desde la promulgación de la LOGSE (1990) se ha venido realizando un importante esfuerzo institucional por parte de la administración educativa en favor de la mejora de la calidad de la enseñanza. Durante este tiempo, progresivamente se ha ido dotando a la formación permanente del profesorado de un mayor papel protagonista en dicho proceso. Hecho que se constata si hacemos una pequeña revisión de la normativa educativa de los últimos veinte años:

1. LOGSE (1990): en su título IV “De la calidad de la enseñanza”, artículo 55, define como uno de los siete factores a los que los poderes públicos prestarán atención prioritaria al considerarlo un indicador favorecedor de la calidad y mejora de la enseñanza, a la “*cualificación y formación del profesorado*”. Junto a él, los otros seis factores son: la programación docente, los recursos educativos y la función directiva, la innovación y la investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación del sistema educativo.
2. Documento “Centros educativos y calidad de enseñanza” (1994): los siete factores enunciados en la LOGSE se ampliaron en este documento ministerial a 77 medidas de calidad para los centros educativos. Entre ellas, podemos encontrar un buen número dedicado a la formación permanente del profesorado, por ejemplo:
 - a. Los nuevos directores recibirán una formación inicial con carácter obligatorio y podrán acceder, posteriormente y con carácter voluntario, a los cursos de formación continua que se organicen para los equipos directivos.
 - b. Los planes de formación del profesorado incluirán una oferta de formación específica para los jefes de estudios y los restantes miembros de los equipos directivos.
 - c. Se ampliarán las posibilidades de perfeccionamiento y de formación permanente en colaboración con las universidades.
3. LOPEG (1995): en su artículo 1, dedicado a señalar los principios de actuación que garantizarán una enseñanza de calidad, encontramos cómo el tercero (de los cinco que se reflejan) está dedicado a “*impulsar y estimular la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativa*”.
4. LOCE (2002): en ella encontramos cómo de los cinco ejes que la vertebran, el cuarto de ellos está dedicado al profesorado, entendiendo que “*las políticas dirigidas al profesorado constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la*

eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y de formación”. Y dentro de esas políticas se destaca la relevancia de reforzar el sistema de formación inicial y continua del profesorado, articulando una carrera profesional *“en la que evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado”*.

5. LOE (2006): en términos similares (en lo referente a la vinculación entre formación permanente y calidad de la enseñanza) se expresa la normativa educativa vigente. En dicho texto, se establecen tres objetivos fundamentales: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para lograr dicho propósito y un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. Es dentro de este último propósito donde encontramos que uno de los objetivos comunes definidos tanto por la Unión Europea como por la UNESCO es *“mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación”*, para cuya consecución proponen *“mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos”*.

Esta apuesta por la evaluación como instrumento de mejora de la calidad tiene su reflejo también en el proyecto de decreto, ya comentado, que regulará el sistema aragonés de formación permanente del profesorado. Dicho documento, dedica un capítulo completo (el número VI), a la *“evaluación y calidad”*. En él establece que serán objeto de evaluación tanto el Plan Anual de Formación del Profesorado, como la organización y funcionamiento de los CIFEs, la función asesora y aquellas otras actividades de formación permanente realizadas en colaboración con entidades públicas y privadas. De igual modo, dicta como procedimientos de evaluación:

1. La autoevaluación de los Centros de Innovación y Formación Educativa, entendida como la reflexión o análisis que éstos realizan acerca del grado de cumplimiento de su Plan de Actuación y su contribución a la mejora de las prácticas educativas y de la calidad de los aprendizajes del alumnado. Tal autoevaluación debe reflejarse en las correspondientes Memorias finales de cada curso.
2. Las auditorías internas y externas requeridas por la norma de calidad por la que el centro esté certificado.
3. Las evaluaciones internas que promoverá el Departamento competente en materia de educación, apoyadas en el seguimiento y valoración de los programas y convocatorias

que desarrollen el Plan Anual de Formación del profesorado y en el análisis de los informes y memorias realizadas por quienes participen en las actividades.

4. Las evaluaciones externas periódicas realizadas por la inspección educativa.
5. Otras evaluaciones externas realizadas por equipos de expertos contratados de acuerdo con lo establecido en la legislación aplicable en la materia.

Incluso insta a que los CIFEs puedan estar certificados según el estándar de calidad que establezca la Dirección General competente en materia de formación permanente del profesorado. Que como ya hemos expuesto en Aragón es la Norma ISO 9001:2008, en la que algunos CPRs ya han sido certificados y que en último término persigue la satisfacción del cliente.

2.3. Satisfacción y evaluación de la formación Permanente del Profesorado

Por lo expuesto en el apartado anterior, parece constatarse el creciente interés y necesidad por evaluar la formación permanente del profesorado y cómo este hecho puede contribuir a la mejora de la calidad educativa. Ahora bien, dicha tarea no es sencilla, entre otras razones como argumenta Imbernón (1996), por la dificultad que entraña aislar las múltiples variables susceptibles de incidir en un proceso educativo de esa naturaleza. Entre ellas, algunos autores como Anaya y Suárez (2007), establecen la satisfacción laboral como una de las más estudiadas actualmente, debido al aumento de organizaciones que ven en la satisfacción laboral de sus empleados *“no sólo un medio para contribuir al logro de objetivos organizacionales, sino, también, la posibilidad de que estas personas disfruten de una mejor salud mental y un mayor bienestar emocional”* (Anaya y Suárez, 2007: 219).

Otras investigaciones, por su parte, centran la atención de la evaluación de la formación en la separación existente entre el nivel del discurso y el nivel de la práctica. El estudio de esta discrepancia da como resultado lo que algunos autores como Pineda (2000), han denominado impacto de la formación y que define como:

“las repercusiones que la realización de unas acciones formativas conllevan para la organización, en términos de respuesta a las necesidades de formación, de resolución de problemas y de contribución al alcance de los objetivos estratégicos que la organización tiene planteados”. Pineda (2000: 124).

Siguiendo la revisión realizada por Biencinto y Carballo (2004) acerca de los modelos de evaluación del impacto de la formación, cabe establecer tres dimensiones teóricas implicadas en dicho proceso:

1. Valor añadido: incremento en lo que a conocimientos se refiere, que experimenta un sujeto tras haber participado en un programa de formación.
2. Satisfacción: entendida como la adecuación de las expectativas del usuario con la percepción final del servicio.
3. Mejora del status profesional: referido a la adquisición por parte del trabajador de capacidades, habilidades y conocimiento sobre un determinado tema que deberá repercutir sobre su empleabilidad.

A estas propuestas, cabe añadir la adoptada por las Normas ISO 9001: 2008, en las que están comenzando a certificarse algunos de los CPRs de Aragón y cuyo proceso de medición, análisis y mejora se realiza, fundamentalmente, para el logro de la satisfacción del cliente.

Estos hechos, son los que han sustentado la decisión adoptada en esta investigación de evaluar la formación permanente del profesorado a través de la satisfacción de sus usuarios, de entre el conjunto de variables que podían incidir en su funcionamiento. En el caso que nos ocupa, dichos usuarios serán los profesores que acceden de algunos de los servicios ofertados por los CPRs: información del equipo pedagógico, asesoramiento del equipo pedagógico a los centros educativos, préstamo y difusión de recursos, desarrollo de actividades formativas presenciales en el CPR y desarrollo de actividades formativas en el propio centro educativo.

2.3.1. Concepto de Satisfacción del cliente y/o usuario

En la presente investigación, no hemos hecho uso del término satisfacción laboral. La razón es que a dicho concepto cabe situarlo más próximo a la valoración que realiza un trabajador en relación a su puesto de trabajo. Así, por ejemplo, Muñoz Adanez (1990), la define como:

“el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas”. Muñoz Adanez (1990, citado en Caballero y Salvador, 2004: 366).

Se trata de un constructo, por tanto, en el que cabría considerar que influyen dimensiones tanto individuales, como ambientales del propio trabajo a desempeñar. Pero que, en cualquier caso, estaría reflejando una respuesta afectiva al trabajo, a cómo la gente se siente en relación con el desempeño de su profesión (Anaya y Suárez, 2007).

Esta es la razón por la que no cabría hablar aquí de satisfacción laboral, ya que nos estaríamos refiriendo a la satisfacción que el profesorado siente acerca de su puesto de trabajo en los centros educativos. Y este no es nuestro propósito, orientado en mayor grado al estudio de la satisfacción que los usuarios (profesorado) muestran hacia un determinado servicio: la formación permanente que ofertan los CPRs.

Siguiendo la revisión realizada por Martínez, Peiró y Ramos (2001) en relación al concepto de satisfacción del cliente, cabe establecer dos vertientes diferenciadoras. Una primera relativa a la satisfacción como resultado o estado final (de carácter más economicista) y una segunda que focaliza su atención en la satisfacción como proceso (de carácter más psicológico).

En cuanto a la satisfacción como “resultado” o estado final cabe diferenciar dos perspectivas. Una primera que relaciona dicho término con una “sensación de contento” relacionada con el cumplimiento de las funciones que se le supone asignadas al producto o servicio en cuestión, asumiéndose que el servicio posee un rendimiento continuo y satisfactorio. En segundo lugar, la referida a las interpretaciones de carácter más amplio que relacionan satisfacción con sorpresa, pudiendo llegar esta, por tanto, a ser positiva (deleite) o negativa (shock). En este caso, estaría relacionándose la satisfacción con la búsqueda de placer.

Con respecto a la satisfacción como “proceso”, nos encontramos de igual modo con una doble visión. De una parte, quienes establecen que la satisfacción es el resultado de la comparación que el sujeto realiza entre sus expectativas y el rendimiento percibido. En esta vertiente se ubican autores como Oliver (1980, citado en Martínez, Peiró y Ramos: 2001: 31), quien define la satisfacción como una *“respuesta de los consumidores que viene dada por un estándar inicial en cuanto a expectativas y por la discrepancia entre esas expectativas y el rendimiento percibido del producto consumido”*. Por el contrario, otros autores consideran que la satisfacción no puede ser entendida exclusivamente a partir del procesamiento de la información, debiéndose considerar también los componentes emocionales y afectivos que surgen durante el proceso de uso o compra de un servicio u objeto. Este es el caso, por ejemplo, de Oh y Parks (1997, citados en Martínez, Peiró y Ramos: 2001:31) quienes definieron la satisfacción de los usuarios como *“un proceso complejo que incluye dinámicas cognitivas, afectivas y otras psicológicas y fisiológicas aún no descubiertas”*.

Bajo este crisol de perspectivas y posibles definiciones, especificar que el paradigma dominante en este estudio con respecto a la satisfacción del cliente entiende ésta como el producto resultante *“de una comparación, realizada por el sujeto, entre sus expectativas y el rendimiento percibido”* (Cabrera et. al, 2010: 315).

2.3.2. Investigaciones sobre Satisfacción y Formación Permanente del Profesorado

Tal y como exponen algunos autores (Anaya y Suárez, 2007, Caballero y Salvador, 2004), el interés por estudiar el constructo de la satisfacción así como sus posibles relaciones con variables relacionadas con la mejora organizacional y personal está experimentando un importante auge en los últimos años.

Algo similar ocurre al realizar consultas acerca de la formación permanente del profesorado. Es decir, existe un interés y opinión generalizada acerca de la necesidad de evaluar la formación permanente del profesorado (García, 1993, Gómez y Calatayud, 2002, Martínez, 2010, Jarauta, 2010), de cara a conocer aspectos como su influencia en la mejora de la calidad educativa.

En ambos casos, encontramos que dicho interés parece no concretarse posteriormente en investigaciones. Especialmente si se trata de estudios que relacionen ambos conceptos: satisfacción y formación permanente del profesorado. A pesar de ello, a continuación tratamos de sintetizar algunos de los estudios (y sus resultados) de los que hemos tenido conocimiento y que de una u otra manera tratan de evaluar la formación ofertada por los CPRs:

1. “Evaluación de la actividad formativa de un centro de profesores” (López, Sánchez, Carrasco y Flores, 1997): se trata de un estudio, surgido a demanda del equipo directivo del CEP de Cornisa de Aljarafe (Sevilla), quien mostró su interés por conocer si las actividades de carácter autoformativo (seminarios permanentes, proyectos de innovación y formación en centros) respondían mejor a las necesidades formativas del profesorado, que los tradicionales cursos.

A partir de esta demanda, el equipo investigador se planteó tres objetivos: evaluar el impacto de las actividades formativas desarrolladas por el CEP y su utilidad percibida por los agentes y los usuarios directos de la misma. En segundo lugar, evaluar el desarrollo de algunas actividades de autoformación de cara a valorar su inclusión a mayor escala en el Plan de Formación del CEP. Y, por último, contribuir a la toma de decisiones del CEP acerca del empleo más adecuado de los recursos formativos existentes.

Para llevar a cabo dichos propósitos, se realizó una evaluación basada en las percepciones y opiniones de los agentes y usuarios de la formación, tratando de indagar sobre el impacto de ésta sobre su práctica y sobre el funcionamiento de los centros. Sirviéndose para ello de tres instrumentos de recogida de datos: la propia

documentación del CEP (memoria anual, planes de formación, etc.), entrevistas semi-estructuradas a asesores del CEP y a directores de los centros escolares del ámbito y cuestionarios para los profesores participantes en actividades de modalidades tradicionales de formación y en modalidades de autoformación.

Las conclusiones que refleja el artículo (y que corresponde al informe inicial de evaluación) se estructuran en tres bloques: el papel que desempeña el CEP y su proyección y valoración dentro del sistema educativo, la formación en servicio que proporcionan y el asesoramiento que prestan.

Por proximidad a la temática de la investigación que aquí se presenta, paso a continuación a enumerar, exclusivamente, algunas de las conclusiones de las dos últimas dimensiones (formación y asesoramiento que prestan):

- a. Escasa motivación por parte del profesorado para la formación permanente, lo cual influye en el hecho de que sigan siendo las actividades tipo curso el medio más usual de formación. Se destaca como interés principal hacia la formación el hecho de cubrir las horas de formación requeridas para cumplimentar los sexenios.
 - b. Opinión generalizada de considerar débil el impacto de la formación en relación a los recursos humanos y materiales que se emplean.
 - c. El trabajo de asesoramiento de las actividades de autoformación se considera lento, difuso y poco brillante.
2. “El centro de profesores y la satisfacción del profesorado” (Equipo Pedagógico CPR Miranda, 2000). Estudio realizado por los propios asesores del CPR de Miranda de Ebro (Burgos), a partir del cual pretendían obtener un conocimiento más real de la percepción y satisfacción que el profesorado de su ámbito de actuación tenía de los diferentes servicios que ofertaba el CPR.

El procedimiento seguido para la obtención de la información fue la elaboración y cumplimentación, por parte de todo el profesorado del ámbito del CPR de Miranda de Ebro, de un cuestionario conformado por dos bloques. Uno destinado a la obtención de datos profesionales y otro para la valoración del funcionamiento del propio CPR. En este último caso, los 8 ítems que conformaban el cuestionario (de respuesta múltiple con tres niveles posibles) iban referidos a aspectos como: la utilización en la práctica de la formación recibida, la eficacia en la organización y desarrollo de las actividades,

el tipo de trato y atención recibida desde el centro de profesorado, la utilidad del CPR como servicio al profesorado, etc.

Estando la población del CPR conformada por 450 maestros y profesores, se obtuvo una muestra de respuestas de 166 (37%). Siendo el nivel educativo que menos respondió al cuestionario el de Formación Profesional (14%) y el que mayor número de respuestas obtuvo Educación Infantil (49%).

Entre las conclusiones y datos que aporta el estudio se enumeran aquellos que más pueden relacionarse con nuestros intereses:

- a. La baja conexión con la práctica docente y la mala respuesta a las necesidades docentes y de centro, que se estima a las actividades formativas ofertadas y desarrolladas por el CPR de Miranda de Ebro (1,56 sobre 3).
 - b. La creencia generalizada de que los servicios que oferta el CPR de Miranda de Ebro pueden resultar útiles tanto para el profesorado como para los centros (2,24 sobre 3).
 - c. La diferencia de satisfacción con respecto al CPR de Miranda existente entre el profesorado de Educación Secundaria (6,5 sobre 10) y el de Educación Infantil y Primaria (8,3).
3. “Satisfacción laboral de los profesores de educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional” (Anaya y Suárez, 2007). Se trata de una investigación dirigida a evaluar la satisfacción laboral de los profesores españoles de infantil, primaria y secundaria. Para este propósito, contó con una muestra de 2562 profesores de toda la geografía nacional.

El instrumento utilizado para la recogida de información fue la versión experimental de la Escala de Satisfacción Laboral-Versión para profesores (ESL-VP, Anaya 2007), inicialmente conformada por 44 ítems y que tras los trabajos de validación realizados, quedó reducida a 32 estructurados en 5 dimensiones: diseño del trabajo, condiciones de vida asociados al trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario.

La razón de reflejar este estudio aún al no referirse específicamente a la valoración de la satisfacción del profesorado en relación con la formación permanente del profesorado es que, al menos varios de los ítems de la ESL-VP sí lo hacen. Concretamente estaríamos hablando de los ítems “Participación en programas de perfeccionamiento” (37), “Posibilidad de actualización permanente” (10) y Contar con

el asesoramiento y ayuda de expertos” (34). Todos ellos forman parte de la dimensión “diseño del trabajo”.

La media de los mismos, en una escala de 1 (muy bajo) a 5 (muy alto) y respondiendo a la cuestión ¿En qué grado consideras que en tu actual trabajo como profesor se dan los siguientes hechos?, fue la siguiente:

- a. Participación en programas de perfeccionamiento: 3,12.
- b. Posibilidad de actualización permanente: 3,33.
- c. Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos: 2,88.

De esta forma, encontramos que los tres ítems que podríamos relacionar más directamente con la formación permanente del profesorado, se encuentran por debajo tanto de la media obtenida en la dimensión de la que forman parte (3,34), como de la media total de los diferentes ítems que conforman la ESL-VP (3,40).

Esta situación conlleva a que una de las conclusiones que se reflejen en el estudio de cara a mejorar la satisfacción del profesorado de infantil, primaria y secundaria, sea precisamente la adopción de medidas para que puedan disponer del asesoramiento y ayuda de expertos necesaria.

4. “Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación” (Anaya y Suárez, 2010): investigación muy relacionada con la anterior y que podría considerarse una profundización de la misma. Cuenta con la misma muestra (N: 2562) y se dota del mismo instrumento de recogida de información (ESL-VP, Anaya y Suárez 2007). De entre sus objetivos nos centraremos en el referido al estudio de las diferencias de satisfacción laboral en función del género (hombre-mujer), de la antigüedad en el ejercicio de la profesión (menos de 5 años- entre 5 y 10 años- más de 10 años) y de la etapa educativa en la que los profesores imparten docencia (infantil, primaria o secundaria).

Al igual que realizábamos con la investigación anterior (Anaya y Suárez, 2007), reflejamos a continuación los resultados más relacionados con la satisfacción y la formación permanente del profesorado y que, por tanto, serán los referidos a los ítems “Participación en programas de perfeccionamiento” (37), “Posibilidad de actualización permanente” (10) y “Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos” (34). Si bien, en esta ocasión, estudiando sus diferencias en relación al género, los años de experiencia y la etapa educativa en la que se imparte docencia.

Así encontramos que en lo que respecta a:

- a. Género: la puntuación que las mujeres otorgan a los tres ítems es superior que la que realizan los hombres y que dicha diferencia es significativa ($p < .01$) en el ítem “Posibilidad de actualización permanente” y en el ítem “Participación en programa de perfeccionamiento” ($p < .05$). No llegando a ser significativa para el ítem “Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos”.
- b. Años de experiencia profesional: en los ítems “Posibilidad de actualización permanente” y “Participación en programas de perfeccionamiento”, la media entre las tres categorías (menos de 5 años- entre 5 y 10 años- más de 10 años) es muy similar, no llegando a ser significativa la diferencia.
Sin embargo, en el ítem “Contar con el asesoramiento y ayuda de expertos”, sí se observan diferencias de medias significativas ($p < .01$), siendo mejor la valoración que realiza el profesorado con menor número de años de experiencia (menos de 5 años), que los otros dos grupos.
- c. Nivel Educativo: en este caso se observan diferencias de medias significativas ($p < .01$), en los tres ítems. Siendo en todos ellos la media otorgada por el profesorado de infantil y primaria muy similar (si bien, siempre algo mayor en el caso de los primeros) y ambos, significativamente más alta que la otorgada por el profesorado de educación secundaria, que salvo en el ítem “Posibilidad de actualización Permanente” no alcanza el valor “3”.

Por tanto y centrándonos en los resultados obtenidos en los ítems seleccionados de la ESL-VP (Anaya y Suárez, 2007), que más relación pueden guardar con la formación del profesorado, podemos decir que, generalizando, las mujeres, los profesores con menor antigüedad en la profesión y el profesorado de infantil y primaria, están más satisfechos que los hombres, los maestros con mayor experiencia y el profesorado de secundaria, respectivamente.

5. “La formación permanente que se realiza en los centros de apoyo al profesorado” (Jiménez, 2007): El propósito último de la investigación que se presenta es conocer la valoración del profesorado sobre la formación permanente que se realiza en los Centros de Atención al Profesorado (en adelante, CAP), en concreto en el CAP de Fuenlabrada.

Para ello, se realizó una comparación diacrónica de los datos cuantitativos y cualitativos de un mismo cuestionario referido a siete aspectos: interés, nivel, documentación, espacios, recursos, organización y coordinador, que el profesorado

participante en la actividad formativa, valoraba en un escala de 1 a 4 (Totalmente en desacuerdo-En desacuerdo-De acuerdo-Totalmente de acuerdo). Dicha valoración tuvo lugar en dos momentos diferentes. Uno inicial (muestra A), cuyo registro tuvo lugar al finalizar las actividades investigadas (período de tiempo entre 1997-2003) y uno posterior (muestra B), con los datos registrados por el profesorado que en el momento de realizar la investigación que nos ocupa (de 1 a 7 años después de realizada la actividad) y habiendo participado en las actividades inicialmente evaluadas, todavía se mantenía en el mismo centro educativo. Ambos cuestionarios se referían, por tanto, a las mismas actividades, contaban con los mismos ítems y fueron contestados por los mismos profesores en dos momentos temporales diferentes.

La población de la investigación estaba conformada por todo aquel profesorado de niveles no universitarios pertenecientes al ámbito del CAP de Fuenlabrada, ascendiendo a un total de 2722 profesores. Por su lado, en relación a las características de las dos muestras, decir que la muestra A estaba conformada por 897 profesores y la muestra B por 147.

Los resultados de la investigación pueden englobarse en tres apartados. Uno inicial referido a caracterizar el perfil de la muestra de acuerdo a diversos aspectos: sexo, experiencia docente, situación administrativa, etc. En segundo lugar, una comparación de los resultados obtenidos para el conjunto de la muestra en relación a los siete ítems que conformaban el cuestionario. Por último, un análisis de los resultados obtenidos en función del nivel educativo del profesorado participante en el estudio (diferenciando entre infantil y primaria por un lado y secundaria por otro), en relación tanto a los siete ítems que valoraban cada una de las actividades formativas, como agrupando estos resultados por áreas curriculares en función de la temática que centraba cada una de las actividades formativas realizadas.

Los resultados obtenidos que más interés pueden suscitarlos, son:

- a. La muestra es mayoritariamente femenina (57,1%), la edad predominante se encuentra entre los 41 y 50 años (42,6%), se trata por lo general de profesorado con amplia experiencia docente (84,3%) y en su mayor parte no continúa con otros estudios una vez accede a la docencia (59,86%).
- b. Refiriéndose al conjunto de la muestra destacar la alta consideración que, por lo general, se otorga a las actividades formativas realizadas en los centros educativos, con respuestas positivas en una frecuencia superior al 70%.

- c. Con respecto a los resultados obtenidos en maestros de Educación Infantil y Primaria por un lado y profesorado de Educación Secundaria por otro, destacar que la valoración de las actividades en la muestra A es más positiva entre los docentes de infantil y primaria en todos los ítems salvo en el relativo a los espacios.

Algo similar ocurre en la muestra B, siendo mejor valoradas las actividades entre el profesorado de los niveles iniciales en todas las facetas salvo en lo que respecta a la “documentación” (3,03 por 3,18) y “organización” (3,11 por 2,9).

- d. En lo que respecta a las valoraciones de las actividades formativas clasificadas en función de las áreas curriculares, los resultados también son más altos entre las que tienen por destinatarios a maestros de educación infantil y primaria, que entre las que van dirigidas a profesorado de secundaria. Así, en las Muestras A y B los valores promedios de las cuatro áreas curriculares (educación física, educación musical, educación artística y nuevas tecnologías) en las que se engloban las diferentes actividades formativas de niveles iniciales, obtienen valores superiores a 3,2 (la mejor valorada alcanza un 3,8). Mientras que por su parte, de las seis áreas curriculares (organización escolar, educación para la salud, educación musical, formación profesional, convivencia y resolución de conflictos y nuevas tecnologías) de las actividades de enseñanza secundaria, tan sólo la mitad de ellas alcanza una valoración media igual o superior a 3,2. Obteniendo el área mejor valorada un 3,7.

- 6. “Evaluación Satisfacción Usuarios CPRs de Murcia”. A pesar de no tratarse de una investigación científica propiamente dicha y de no disponer de resultados al respecto, cabe destacar por su proximidad a nuestro estudio, una iniciativa que están llevando las instituciones formativas de Murcia. Se trata de una evaluación de los diferentes servicios que ofertan los CPRs de esta Comunidad Autónoma. Para ello, han diseñado un instrumento de evaluación de la satisfacción del profesorado que hace uso de sus servicios y que puede cumplimentarse on-line desde las páginas webs de todos ellos¹. En él, se evalúa la satisfacción del profesorado acerca del servicio de información del CPR (10 ítems), de las actividades de formación que oferta (5 ítems), de los procesos de inscripción y selección de proyectos que realiza (5 ítems), de las publicaciones que edita (6 ítems), del asesoramiento realizado (6 ítems) y de la gestión y préstamo de

¹ <http://bit.ly/Evaluacion-CPRs-Murcia>.

recursos (7 ítems). En último término, encontramos 4 ítems para recabar información de tipo profesional y su estudio estadístico.

A modo de conclusión y con el propósito de sintetizar los resultados de los estudios presentados que más se puedan aproximar a los objetivos de esta investigación, cabe realizar tres consideraciones. En primer lugar, la identificación del asesoramiento y la ayuda de expertos como aspectos a incidir de cara a mejorar la satisfacción del profesorado usuario de actividades de formación permanente, al tender a considerarse como algo lento, difuso y poco brillante.

En segundo lugar, que las valoraciones que el profesorado de infantil y primaria realiza de las actividades formativas de las que participa, tienden a ser más positivas que las que llevan a cabo sus compañeros de educación secundaria.

Por último, que de la revisión de investigaciones enumerada anteriormente junto con otras relacionadas con la medición de la satisfacción (Baelo, 2011; González, Manrique y López, 2012; Caballero, Fernández y García, 2003; Caballero, 2003; Caballero y Salvador, 2004 o Boqué y García, 2010) se extrae una característica común relacionada con los instrumentos de medida utilizados: todos ellos fueron elaborados ad hoc. Probablemente porque aunque el constructo general sea compartido (la satisfacción del profesorado), se trata de un concepto amplio que en el caso de la población que nos ocupa (los docentes) puede verse influenciado por un buen número de variables tanto personales (género, edad, estudios, años de experiencia, etc.) como profesionales (puesto de trabajo, nivel educativo, etc.). De ahí que en la mayoría de los casos sea necesaria la realización de una escala propia que evalúe la satisfacción en los aspectos concretos de cada estudio.

Esta situación es la que ha acontecido en el presente estudio, donde finalmente optamos por la elaboración de la Escala de Satisfacción para Profesores Usuarios de Centros de Formación Permanente del Profesorado (ES-PUCFPP), como recurso para la evaluación de la satisfacción del profesorado que hace uso de este tipo de instituciones formativas y de sus diferentes servicios: información, asesoramiento, préstamo y difusión de recursos, actividades formativas en el CPR y actividades formativas en el propio centro educativo.

3. HIPÓTESIS DE TRABAJO Y OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS

La investigación se ha dirigido hacia la evaluación de la satisfacción global del profesorado usuario de cuatro de los CPRs que formaban parte durante el curso 2011-2012 de la red de formación de la Comunidad Autónoma de Aragón, constituida por diecisiete CPRs. Dichos centros han sido: CPR N° 1 de Zaragoza, CPR Juan de Lanuza de Zaragoza, CPR de Caspe (Zaragoza) y CPR de La Almunia de Doña Godina (Zaragoza).

La razón de seleccionar estos CPRs y no otros fue el interés por estudiar, como una de las posibles variables que podían estar relacionadas con la satisfacción del profesorado en relación a su formación permanente, la implantación de un Sistema de Gestión en Calidad. Ya que de los cuatro CPRs seleccionados, dos de ellos disponían de la certificación de la Norma ISO 9001:2008 (CPR N° 1 y CPR de La Almunia de Doña Godina), mientras que los otros dos (CPR Juan de Lanuza y CPR de Caspe), no habían comenzado a desarrollar ninguna actuación para iniciar dicho proceso.

De esta forma, la investigación quedó configurada como un estudio de la relación entre la Variable Independiente (tener implantada la Norma ISO 9001:2008 en el CPR) y la Variable Dependiente (satisfacción global de los usuarios de los CPRs). De este interés surgió la hipótesis principal de la investigación: aquellos CPRs que se encuentran certificados en calidad (Norma ISO 9001:2008), obtendrán mejores resultados en las encuestas de satisfacción del profesorado que aquellos CPRs que no han iniciado hasta el momento (curso 2011-2012) ninguna medida para la implantación de dicho Sistema de Gestión de Calidad.

Si bien y a medida que se fue concretando esta hipótesis de trabajo, se observó que para la obtención de los datos que permitieran su contraste, era necesario el desarrollo de otros objetivos, como por ejemplo, la elaboración de una Escala de medida de Satisfacción del profesorado usuario de los CPRs. Para lo cual, se hacía preciso igualmente definir los diferentes servicios relacionados con la formación permanente que estas instituciones ofertaban a los docentes de su ámbito de actuación. Dichos servicios, son: información del equipo pedagógico, asesoramiento del equipo pedagógico a los centros educativos, préstamo y difusión de recursos, desarrollo de actividades formativas presenciales en el CPR y desarrollo de actividades formativas en el propio centro educativo.

También se valoró como necesaria, la inclusión en la escala de un bloque inicial conformado por una serie de ítems personal-profesionales, que permitieran profundizar en el estudio de las posibles relaciones de la Variable Dependiente (satisfacción global de los usuarios de los CPRs) con otro tipo de Variables Independientes distintas a la certificación (o ausencia de

ella) en la norma ISO 9001:2008 del CPR de referencia. Nos estamos refiriendo a variables como el sexo, la edad, los estudios de acceso a la carrera docente, el nivel educativo de desempeño profesional, el número de actividades formativas realizadas, los años de experiencia profesional, etc.

Por esta razón, además del contraste de la hipótesis formulada, la presente investigación ha perseguido los siguientes objetivos complementarios/específicos:

1. Elaborar y validar la Escala de Satisfacción de Profesores Usuarios de Centros de Formación Permanente del Profesorado (ES-PUCFPP), como recurso para la evaluación de la satisfacción de los docentes que hacen uso de este tipo de instituciones.
2. Establecer en qué servicios de formación permanente, de los ofertados por los CPRs, el profesorado muestra más satisfacción.
3. Estudiar posibles diferencias en la satisfacción global del profesorado de los CPRs en función de variables personales: género, edad, estudios de acceso, etc. y profesionales: nivel educativo en que se desarrolla la labor docente, continuación de los estudios una vez iniciada la carrera profesional, experiencia en equipos directivos, etc.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

4. MÉTODO

En este capítulo, detallaremos los aspectos metodológicos de la presente investigación. Así, en primer lugar, se hará referencia a las cuatro muestras de que se han dispuesto para el contraste de la hipótesis de partida y de los objetivos que la complementan.

A continuación, dedicaremos un apartado al proceso de elaboración y validación del instrumento utilizado para la recogida de datos (ES-PUCFPP), así como a su estructura.

Finalmente, se aludirá a la metodología que ha presidido todo el proceso de estudio, al diseño de investigación utilizado y a las diferentes fases que han ido marcando la evolución de este trabajo hasta su próxima presentación en septiembre de 2012.

4.1. Muestras

Como ya se ha dicho, la investigación que nos ocupa se ha centrado en el ámbito territorial de cuatro CPRs de la provincia de Zaragoza. Concretamente en los CPRs N° 1 de Zaragoza, CPR Juan de Lanuza de Zaragoza, CPR de Caspe y CPR de La Almunia de Doña Godina.

La razón de seleccionar estos centros la encontramos en querer disponer de datos de satisfacción del profesorado usuario de CPRs con un sistema de gestión de calidad implantado (CPR N° 1 de Zaragoza y CPR de La Almunia) y de datos de otros dos (CPR Juan de Lanuza y CPR de Caspe), que durante el curso 2011-2012 todavía no habían iniciado dicho proceso.

La población, por tanto, quedaba definida por el profesorado de centros públicos que impartían niveles no universitarios en cualquiera de los colegios o institutos que tenían como CPR de referencia uno de los cuatro CPRs mencionados (tabla 2). La etapa educativa con mayor número de profesorado era Educación Primaria (2221), seguido de Educación Secundaria (1804), Educación Infantil (823) y Formación Profesional (462). Por CPRs, los más numerosos en relación a docentes adscritos eran los urbanos: CPR Juan de Lanuza (2566) y CPR N° 1 (1850), seguidos de los rurales: CPR de La Almunia (504) y CPR de Caspe (390).

Tabla 2. Distribución de la población por niveles educativos en función del CPR

	CPR N° 1	CPR Juan Lanuza	CPR de Caspe	CPR de La Almunia	N
Educación Infantil	249	410	70	94	823
Educación Primaria	684	1110	183	244	2221
Educación	677	857	119	151	1804

Secundaria					
Formación Profesional	240	189	18	15	462
N	1850	2566	390	504	5310

Pero la presente investigación, además de indagar sobre las posibles diferencias de satisfacción entre los usuarios de CPRs, también trató de elaborar y validar la Escala ES-PUCFPP, como recurso para la evaluación de la satisfacción del profesorado que hace uso de este tipo de instituciones formativas. Esta es la razón por la que, a la hora de definir la muestra del estudio, tengamos que hablar de cuatro. Así:

1. Muestra “A” (N “A”): en primer lugar, fue necesario contar con una muestra de expertos que, tras la elaboración de una primera versión de la ES-PUCFPP (ver Anexo I), evaluaran la pertinencia, claridad y relevancia de todos los ítems y bloques (en una escala de 1 a 4) que en ese momento conformaban el cuestionario. Valoración que pudieron ampliar con preguntas abiertas contempladas para tal efecto.

Dicha Muestra, quedó conformada por 10 expertos seleccionados por el investigador (N “A”: 10). Dicha selección atendió a criterios como: conocimiento del constructo a evaluar, experiencia en la red de formación de CPRs, posesión de estudios de doctorado o másteres, miembros de equipos directivos, experiencia en Sistemas de Gestión de Calidad. De esta forma, finalmente se contó con (tabla 3): un responsable de la implantación de un estándar de Calidad en un CPR, dos asesores de formación, una directora de un centro de infantil y primaria, dos estudiantes de Máster en Investigación, dos maestros con estudios de doctorado y dos maestros de infantil.

Tabla 3. Características de la Muestra N “A”: 10

Estudios/Puesto de trabajo del experto	Frecuencia
Responsable implantación SGC centro educativo	1
Asesores de formación	2
Equipo Directivo centro educativo	1
Estudiantes Máster Investigación	2
Docentes con estudios de doctorado	2
Docentes de Educación Infantil	2
N “A”	10

2. Muestra “B” (N “B”): definida con el propósito de realizar los cálculos necesarios para dotar a la ES-PUCFPP de la validez de constructo y fiabilidad necesaria para el posterior uso científico de los datos que aportase su cumplimentación. Además, fue utilizada como “estudio piloto”, al realizarse con ella buena parte de los análisis que posteriormente se realizarían con la muestra definitiva (Muestra “D”: 154), de cara a tener una primera aproximación a los resultados de la investigación.

Para su confección, un asesor responsable de cada uno de los cuatro CPRs participantes en el estudio seleccionó bajo criterio propio, a un máximo de 10 maestros o profesores de centros no universitarios de su ámbito, para que respondieran a la segunda versión experimental de la escala (ver Anexo II).

De esta forma, la muestra “B” quedó definida por 30 sujetos (N “B”: 30): 8 docentes del CPR N° 1, 7 del CPR Juan de Lanuza, 9 del CPR Caspe y 6 del CPR La Almunia (tabla 4).

Tabla 4. Características de la Muestra N “B”: 30 por niveles educativos en función del CPR

	CPR N° 1	CPR Juan Lanuza	CPR Caspe	CPR La Almunia	N
Educación Infantil	1	6	3	1	11
Educación Primaria	7	1	3	8	19
Educación Secundaria	0	0	0	0	0
Formación Profesional	0	0	0	0	0
N “B”	8	7	9	6	30

3. Muestra “C” (N “C”): su propósito era contribuir al cálculo del coeficiente de estabilidad test-retest que permitiera dotar de fiabilidad a la ES-PUCFPP. Para ello, se solicitó a los sujetos que conformaban la Muestra “B” que contestaran al cuestionario una segunda vez, pasadas dos semanas desde la primera ocasión en que lo habían hecho. Se obtuvo la respuesta de 12 sujetos (N “C”: 12): 3 del CPR N° 1 de Zaragoza, 1 del CPR Juan de Lanuza, 2 del CPR Caspe y 6 del CPR La Almunia (tabla 5).
4. Muestra “D” (N “D”): utilizada para realizar los cálculos referidos al estudio de posibles diferencias de satisfacción en función del servicio utilizado o de variables personales y/o profesionales. Para su conformación se envió un correo electrónico con el enlace on-line a la versión definitiva de la ES-PUCFPP (ver anexo III), a todos los

centros públicos de enseñanzas no universitarias cuyo CPR de referencia era uno de los cuatro seleccionados para la investigación. Así mismo, se envió copia a todos los asesores de formación que conformaban los equipos pedagógicos de los cuatro CPRs. En ambos casos (centros docentes y asesores), se invitaba a que hicieran llegar el cuestionario a cuantos profesores cumplieran la condición para formar parte de la muestra: trabajar en un centro público no universitario que formara parte del ámbito de actuación del CPR N° 1, CPR Juan de Lanuza, CPR de Caspe y/o CPR La Almunia. Además, se alojó en la Web del CPR La Almunia, CPR de Caspe y Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU), un enlace directo a la cumplimentación de la escala. Así como en el blog del CEIP “Valdespartera” y en el de la asesoría de calidad y equidad del CPR La Almunia (ver anexo IV). La muestra quedó conformada por 154 sujetos (N “D”: 154). Siendo el CPR que más respuestas obtuvo La Almunia (57), seguidos del CPR N° 1 y Juan de Lanuza (ambos con 38) y del CPR de Caspe (21) (tabla 6).

Tabla 5. Características de la Muestra N “C”: 12 por niveles educativos en función del CPR

	CPR N° 1	CPR Juan Lanuza	CPR Caspe	CPR La Almunia	N
Educación Infantil	0	1	1	1	3
Educación Primaria	3	0	1	5	9
Educación Secundaria	0	0	0	0	0
Formación Profesional	0	0	0	0	0
N “C”	3	1	2	6	12

Tabla 6. Características de la Muestra N “D”: 154 por niveles educativos en función del CPR

	CPR N° 1	CPR Juan Lanuza	CPR Caspe	CPR La Almunia	N
Educación Infantil	5	4	3	17	29
Educación Primaria	17	18	11	36	82
Educación Secundaria	10	10	3	2	25

Formación Profesional	6	6	4	2	18
N “D”	38	38	21	57	154

Con respecto a esta muestra cabe hacer referencia también al porcentaje de respuesta obtenido con respecto a la población, ya que ha sido la utilizada para todos los análisis realizados en la investigación, a excepción de los referidos a validar la ES-PUCFPP.

Así, a la vista de los resultados que pueden consultarse en las tablas 7 y 8, podemos decir que se ha obtenido una tasa de respuesta global del 2,90% entre el total de sujetos que conformaban la población. Por CPRs, los de ámbito rural (Caspe y La Almunia) han obtenido mejores porcentajes de respuesta (5,38% y 11,31%) que los urbanos: CPR N° 1 y Juan de Lanuza (2,05% y 1,48%, respectivamente). Mientras que si distribuimos las respuestas obtenidas por niveles educativos, los resultados aportan que la tasa de respuesta más elevada la encontramos entre el profesorado de Formación Profesional (3,9%), seguido del de Educación Primaria (3,69%) e Infantil (3,52%). En último lugar y a bastante distancia de los otros tres niveles, encontramos a los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (1,39%).

Tabla 7. Porcentaje de respuesta de la Muestra “D” en cada CPR, en función de la población

CPR	Población	Muestra “D”	% Respuesta
CPR Juan Lanuza	2566	38	1,48
CPR N° 1	1850	38	2,05
CPR Caspe	390	21	5,38
CPR La Almunia	504	57	11,31
Total	5310	154	2,9

Tabla 8. Porcentaje de respuesta de la Muestra “D” por etapa, en función de la población

Nivel Educativo	Población	Muestra	% Respuesta
Educación Infantil	823	29	3,52
Educación Primaria	2221	82	3,69
Educación Secundaria	1804	25	1,39
Formación Profesional	462	18	3,90
Total	390	21	5,38

De manera más detallada (tabla 9), cabría caracterizar a la Muestra “D” (N “D”: 154), como una muestra de profesorado mayoritariamente femenino (70,1%), con una edad comprendida entre los 30 y los 50 años (70,8%), en su mayor parte funcionario de carrera (75,3%), que imparten docencia en niveles de educación infantil y primaria (72%), que ha realizado en los últimos dos años al menos 4 o más actividades formativas (61,7%) y con una experiencia profesional en su mayor parte superior a los 10 años (61,7%).

Tabla 9. Distribución Muestra “D” en función variables personal-profesionales. Parte I

Variable	Categoría y Porcentaje			
CPR de Referencia	CPR Caspe	CPR Nº 1	CPR J. Lanuza	CPR La Almunia
	13,6	24,7	24,7	37
Residencia ámbito CPR	Si		No	
	81,8		18,2	
Sexo	Hombre		Mujer	
	29,9		70,1	
Edad	< 30 años	30-40 años	41-50 años	> 50 años
	11,7	38,3	32,5	17,5
Estudios Acceso Docencia	F.P.	Dip. y/o Ing.		Lic. y/o Ing. Sup.
	1,2	77,3		21,4
Continuación de Estudios	No	FP	Dipl. Lic.y/o Ing.	Máster y/o Doctorado
	48,7	3,2	37,7	10,4
Situación Administrativa	Func. Carrera	Func. Prácticas	Interino	Otros
	75,3	4,5	9,7	10,4
Nivel Educativo Trabajo	Infantil	Primaria	Secundaria	FP
	18,8	53,2	16,2	11,7
Puesto Docente Desempeña	Tutor	Especialista	Apoyo	E. Directivo
	51,3	21,4	1,3	26
Años Exp. Profesional	< 10 años		11-20 años	> 21 años
	38,3		29,2	32,5

Tabla 10. Distribución Muestra “D” en función variables personal-profesionales. Parte II

Variable	Categoría y Porcentaje			
	Si	No		
Exp. Equipos Directivos	40,9	59,1		
Exp. Representante CPR	24	76		
Nº Activ. Formativas	0	1-3	4-5	≥ 6
	0,6	37,6	33,1	28,6
Exp. Asesor Formación	4,5	95,5		
Exp. Sist. Gestión Calidad	18,2	81,8		

De tal manera que, siguiendo la clasificación realizada por Fontes et. Al (2001) cabría considerar que el tipo de muestreo realizado en los cuatro casos ha sido no probabilístico, ya que no ha sido posible determinar la probabilidad de cada elemento de la población de formar parte de las muestras. A su vez, en el caso de la muestra “A” (N “A”: 10) estaríamos hablando de un muestreo no probabilístico estratégico, pues los sujetos que forman parte de la misma fueron elegidos por el investigador bajo criterios subjetivos como tener conocimientos acerca de sistemas de gestión de calidad, estar cursando estudios de Másteres de investigación, tener el título de Doctor, etc. La misma situación (muestreo no probabilístico estratégico) la encontramos en el caso de las muestras “B” (N “B”: 30) y “C” (N “C”: 12), cuyos sujetos fueron seleccionados por parte de asesores de cada uno de los cuatro CPRs participantes en el estudio con la única premisa de valorar como más factible la obtención de respuesta.

Por último, en el caso de la muestra “D” (N “D”: 154), la más numerosa de todas, nos encontraríamos ante un muestro no probabilístico accidental, al estar conformada únicamente por aquellos docentes de centros públicos de niveles no universitarios de uno de los cuatro CPRs que, habiendo recibido mediante correo electrónico la escala ES-PUCFPP, la contestaron correctamente.

El hecho de que en las cuatro muestras, el muestreo realizado haya sido no probabilístico, conlleva la imposibilidad de “generalizar los resultados del estudio a la población de que procede la muestra, debido a que, en estos casos, la muestra no es representativa de la población general”

(Fontes et. al, 2001: 444). Aspecto que deberá ser tenido en cuenta a la hora de realizar las consiguientes interpretaciones de los resultados obtenidos.

4.2. Instrumento

En este apartado se va a describir el proceso realizado para la elaboración y validación de la ES-PUCFPP, así como su configuración definitiva. Si bien, no se hará referencia a los resultados obtenidos en los diferentes análisis estadísticos realizados para ello, pues se detallarán pormenorizadamente en el capítulo siguiente.

Una vez se había definido el constructo que iba a centrar la investigación: la satisfacción del profesorado de los CPRs y tras realizar una amplia revisión de estudios similares y posibles instrumentos de recogida de datos, se estimó necesaria la creación de uno ad hoc. De esta forma y siguiendo a Carretero y Pérez (2005), las siguientes tareas a llevar a cabo antes de poder considerar el instrumento apto para su uso científico eran: construcción y evaluación cualitativa de los ítems, análisis estadístico de los mismos, estudio de la estructura interna y estimación de la fiabilidad.

Inicialmente y a partir de las funciones establecidas en la normativa vigente a los CPRs y de la colaboración de los dos tutores de la presente investigación Dr. Santos Orejudo y Dr. Jacobo Cano, se fueron adoptando las decisiones relativas al número y contenido de ítems, dimensiones que conformarían la escala, categoría de respuesta de la misma, definición del constructo, etc. Estos trabajos tuvieron como resultado una primera versión experimental de la ES-PUCFPP (ver anexo I).

Esta versión inicial fue testeada por los sujetos expertos que conformaron la muestra “A” (N “A”: 10), quienes evaluaron la validez de contenido del cuestionario a través del estudio de la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems y bloques en una escala de 1 a 4 (donde 1 significa nada de acuerdo; 2, poco de acuerdo; 3, bastante de acuerdo y 4, muy de acuerdo). Además, aportaron tantas observaciones cualitativas a las diferentes partes del cuestionario como estimaron necesarias. El análisis de todos estos datos (desglosados en el capítulo 5 de este trabajo) dio como resultado una segunda versión experimental del cuestionario (ver anexo II).

Posteriormente, los sujetos pertenecientes a la muestra “B” (N “B”: 30), respondieron a la nueva versión para conocer la validez de constructo y fiabilidad del instrumento. Para ello, dichos sujetos contestaron a los 35 ítems que conformaban el cuestionario utilizando una escala de respuesta que iba de 1 a 5 (donde 1 significaba nada satisfecho; 2, poco satisfecho; 3, satisfacción media; 4, bastante satisfecho y 5, muy satisfecho).

Finalmente y en un segundo momento (transcurridas dos semanas desde esa primera contestación), se solicitó a los sujetos de la muestra “B” responder nuevamente a la segunda versión experimental de la ES-PUCFPP. En este proceso se contó con las respuestas de 12 sujetos (N “C”: 12). El análisis estadístico de estos datos (que se detallarán en el capítulo siguiente) trajo consigo la validación de la versión definitiva de la escala ES-PUCFPP (ver anexo III). La validez de dicha escala se re-evaluó posteriormente a partir de los datos obtenidos por la Muestra “D” (N: “D”: 154) y su tratamiento mediante análisis factorial confirmatorio.

En su versión definitiva, la ES-PUCFPP se estructura en cinco bloques o dimensiones, cada uno de ellos correspondiente a uno de los servicios que ofertan los CPRs para el logro de la mejora de la calidad de la enseñanza (finalidad que les otorga la normativa vigente, RD 1693/1995 de 20 de octubre). Estos bloques son:

1. Bloque I “Información del equipo pedagógico”: Referido a la manera en que desde el CPR se informa a los centros (y su profesorado) de las actividades formativas que convoca, de las que los propios centros pueden solicitar (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación de Centro), así como sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares.
2. Bloque II “asesoramiento del equipo pedagógico a los centros”: Referido al grado en que el equipo pedagógico responde a las demandas didácticas y curriculares realizadas por los centros y su profesorado.
3. Bloque III “préstamo y difusión de recursos”: Referido al servicio de préstamo de recursos curriculares y didácticos de que dispone el CPR y a la valoración que se realiza de los mismos.
4. Bloque IV “actividades formativas presenciales en el CPR”: Referido a las actividades formativas (Cursos, Seminarios y Jornadas) que convoca el CPR y que se desarrollan presencialmente en él, a través de las cuales se pretende fomentar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo, promover la innovación educativa y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.
5. Bloque V “actividades formativas desarrolladas en el propio centro”: Referido a las actividades (Grupos de Trabajo, Seminarios y Proyectos de Formación de Centro) que cada centro solicita al CPR, para tratar de dar respuesta a sus propias necesidades formativas.

Cada uno de los bloques está conformado por siete ítems, con escala de respuesta tipo Lickert de cinco niveles: del 1 al 5, donde 1 significa nada satisfecho; 2, poco satisfecho; 3, satisfacción media; 4, bastante satisfecho y 5, muy satisfecho.

Como considerábamos que las posibles variaciones de la variable dependiente de la investigación (satisfacción del profesorado usuarios de los CPRs), podían ser explicadas a partir de otros factores diferentes a los servicios que ofertan estas instituciones formativas, a los cinco bloques que acabamos de describir, les precede uno de carácter personal-profesional conformado por las siguientes 15 variables: CPR de referencia, lugar de residencia, sexo, edad, estudios de acceso a la docencia, continuación de estudios tras iniciar la carrera profesional, situación administrativa actual, nivel educativo en el que se desempeña la labor docente, puesto docente desempeñado en el centro de trabajo, años de experiencia profesional, experiencia en equipos directivos, experiencia como representante de formación en el centro educativo, experiencia como asesor en centros de profesores y de recursos, experiencia en centros con Sistema de Gestión de Calidad implantados y número de actividades formativas desarrolladas en los últimos dos años.

La ES-PUCFPP finaliza con una pregunta abierta donde el sujeto puede dejar constancia de algún otro aspecto importante en relación al grado de satisfacción con el CPR, que no haya podido reflejar en los ítems anteriores.

Por último, comentar que todo este proceso de validación del instrumento así como la posterior recogida de información a través de la versión definitiva de la escala, se ha realizado de manera telemática, utilizándose para ello la herramienta Google Docs.

4.3. Procedimiento

En este apartado vamos a hacer referencia a la metodología seleccionada para el desarrollo de la investigación, así como al diseño utilizado y a la temporalización en la que se han llevado a cabo las diferentes fases del estudio.

4.3.1. Metodología

De manera sintética, podríamos establecer que la investigación presentada pretende estudiar la variable dependiente (satisfacción del profesorado usuario de los CPRs) y sus posibles diferencias en relación a diversas variables independientes: edad, sexo, nivel educativo de trabajo, tipo de servicio del CPR utilizado, certificación en calidad o no del CPR, etc.

Para lograr dicho propósito (junto con la validación de la ES- PUCFPP), se han utilizado los datos obtenidos por la muestra “A” (N “A”: 10) en la primera versión experimental del

instrumento, por la muestra “B” (N “B”: 30) y “C” (N “C”:12) en la segunda versión experimental del mismo y, finalmente, por la muestra “D” (N “D”: 154) al responder a la versión definitiva de la ES- PUCFPP. Posteriormente dichos datos fueron codificados para su incorporación al paquete estadístico SPSS v. 15.0 para Windows, programa a través del cual se realizaron todos los análisis posteriores a excepción del análisis factorial confirmatorio que tuvo lugar a través de AMOS v. 20.0 para Windows.

De manera más detallada, los análisis que han tenido lugar y cuyos resultados se describirán en el capítulo 5, han sido:

1. Análisis de la media obtenida en cada ítem y bloque con los datos aportados por los sujetos miembros de la muestra “A” (N “A”: 10), así como de la frecuencia de cada opción de la escala de respuesta, para la validación del contenido de la ES- PUCFPP.
2. Análisis de la tendencia a la respuesta central a partir de las respuestas de la Muestra “B” (N “B”: 30), de cara a valorar si se mantenía la escala de respuesta tipo Lickert de cinco niveles: del 1 al 5 (donde 1 significa nada satisfecho; 2, poco satisfecho; 3, satisfacción media; 4 bastante satisfecho y 5 muy satisfecho), o se reducía el número de opciones de respuesta a 4.
3. Realización de un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales, a partir de las medias obtenidas por los sujetos de la Muestra “B” en cada uno de los cinco bloques de la ES- PUCFPP, con el propósito de valorar el constructo de la ES- PUCFPP. La razón de no realizar este mismo procedimiento con el conjunto de los ítems de la escala ES-PUCFPP, se encuentra en el reducido tamaño de la muestra “B” (N “B”: 30).
4. Análisis Factorial Confirmatorio, con los datos extraídos de la Muestra “D” (N “D”: 154) para conocer la validez de la dimensionalidad de la ES-PUCFPP en torno a cinco bloques de seis ítems cada uno.
5. Cálculos relativos a estudiar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos (ES- PUCFPP). En este sentido tuvieron lugar dos análisis. Por un lado la obtención del coeficiente de estabilidad test-retest (Pearson para los cinco bloques de la escala y Spearman para los 30 ítems) a partir de los datos obtenidos de la Muestra “C” (N “C”: 12). Y, por otro, el Cálculo de la Consistencia Interna (Alpha de Cronbach), tanto de los ítems como de las dimensiones del instrumento de recogida de datos, a partir de los datos aportados por la Muestra “B” (N “B”: 12).

6. Aplicación de varias Pruebas T para muestras independientes tomando como variable dependiente la satisfacción media global en el cuestionario y en cada bloque individualmente (correspondientes a los servicios que ofertan los CPRs) de los sujetos de la Muestra “D” (N “D”: 154). Dichos datos se compararon (en busca de diferencias significativas) con una nueva variable independiente dicotómica, creada tras agrupar a los sujetos en función de su pertenencia (o no) a un CPR certificado en la norma ISO 9001:2008.
7. Aplicación, a partir de los datos de la Muestra “D” (N “D”: 154), de varias Pruebas T para comparación de medias de muestras independientes entre la variable dependiente satisfacción media global en el cuestionario y las variables independientes dicotómicas del bloque personal-profesional: sexo, experiencia en equipos directivos, experiencias en centros con sistemas de gestión de calidad implantados, etc. Así como entre la satisfacción media global y la variable “Tipología de CPR”, creada ex profeso.
8. Análisis de Varianza de un factor (ANOVA), a partir de los datos de la Muestra “D” (N “D”: 154), para la comparación de medias entre la variable dependiente satisfacción media global en el cuestionario y aquellas variables independientes con más de dos niveles de respuesta: edad, estudios de acceso, situación administrativa, CPR de referencia, etc.
9. Análisis de correlación bivariada, con los datos extraídos de la Muestra “D” (N “D”: 154) entre la variable satisfacción media global en la escala y las variables ordinales del bloque personal-profesional, en busca de posibles relaciones o variaciones conjuntas.
10. Prueba T para muestras relacionadas entre las medias de satisfacción extraídas a partir de los datos de la muestra “D” (N “D”: 154), en cada uno de los cinco servicios que ofertan los CPRs: información, asesoramiento, préstamo y difusión de recursos, actividades formativas en el CPR y actividades formativas en el centro educativo.

Por todo ello, cabría concluir que la metodología que preside la presente investigación es de corte cuantitativo-analítico.

4.3.2. Diseño de la Investigación

Si definimos este momento de la investigación como “la elección y especificación del procedimiento para la obtención de datos que permitan contrastar una hipótesis” (Fontes et. al, 2001: 99-100), cabría retomar, antes de profundizar en el tema, la hipótesis de trabajo que centra

este estudio: aquellos CPRs que se encuentran certificados en calidad (Norma ISO 9001:2008), obtendrán mejores resultados en las encuestas de satisfacción del profesorado que aquellos CPRs que no han iniciado ninguna medida para la implantación de dicho Sistema.

Para contrastar dicha hipótesis y siguiendo la clasificación de diseños de investigación realizada por Fontes et al. (2001), hemos utilizado un diseño posttest con grupos control. Éste, cabría definirlo como un diseño cuasiexperimental al haber sido formados los grupos de manera natural, no al azar como caracteriza a los diseños experimentales. Concretamente, los sujetos han sido asignados a los grupos control y experimental en función del CPR que correspondía a su centro de trabajo donde desempeñaban la labor docente. Del mismo modo, y en palabras de Campbell y Stanley (1966, citados en Fontes et al., 2001), podríamos caracterizar el diseño como preexperimental, ya que a pesar de disponer de grupos control, carecemos de una medida pretest anterior al tratamiento (estar en posesión del certificado en la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.).

La razón de contar con dos grupos experimentales y dos grupos control ha sido precisamente tratar de contrarrestar, de alguna manera, la ausencia de medidas pretest. Ya que la falta de las mismas condicionaba en cierto grado la posibilidad de establecer relaciones causales entre la variable dependiente e independiente, pues no dispondríamos de información suficiente para discernir si dichas diferencias entre los centros en relación a la satisfacción del profesorado, eran debidas al tratamiento o a otro tipo de variables extrañas: sexo, edad, etapa educativa, experiencia previa en centros ya certificados en calidad, pertenencia a equipos directivos, etc.

De manera esquemática, el diseño de la investigación queda definido así:

Tabla 11. Diseño Pre-experimental Posttest con dos grupos control

Grupos	Asignación	Secuencia de Registro	
		Tratamiento	Posttest
GE1	NA	X1	YE1
GE2	NA	X1	YE2
GC1	NA		YC1
GC2	NA		YC2

Donde:

- GE1: CPR nº 1 de Zaragoza. El cual ya tiene implantada la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.

- GE2: CPR La Almunia. El cual ya tiene implantada la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.
- GC1: CPR Juan de Lanuza. Que a fecha del curso académico 2011-2012, no ha iniciado ningún proceso relacionado con la obtención de la certificación en la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.
- GC2: CPR Caspe. Que a fecha del curso académico 2011-2012, no ha iniciado ningún proceso relacionado con la obtención de la certificación en la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.
- YE1: resultados del CPR 1 en la escala ES-PUCFPP, que evalúa la satisfacción del profesorado que hace uso de sus diferentes servicios.
- YE2: resultados del CPR La Almunia en la escala ES-PUCFPP, que evalúa la satisfacción del profesorado que hace uso de sus diferentes servicios.
- YC1: resultados del CPR Juan de Lanuza en la escala ES-PUCFPP, que evalúa la satisfacción del profesorado que hace uso de sus diferentes servicios.
- YC1: resultados del CPR Caspe en la escala ES-PUCFPP, que evalúa la satisfacción del profesorado que hace uso de sus diferentes servicios.
- X1: estar en posesión del certificado en la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.
- --: No haber iniciado ningún procedimiento para la obtención de la certificación en la Norma UNE-EN ISO 9001:2008.
- NA: asignación a los grupos no aleatoria.

De igual modo, este diseño también ha aportado datos relevantes de cara al análisis de los tres objetivos complementarios/específicos de la investigación: la elaboración y validación de la ES-PUCFPP, el estudio acerca de en qué servicios de formación existen más satisfacción y el establecimiento de posibles diferencias en la satisfacción del profesorado de los CPRs en función de variables personales y/o profesionales.

4.3.3. Temporalización

En este sentido, comentar que el desarrollo de la presente investigación ha sido un proceso largo y arduo, que como podrá observarse a continuación se ha prolongado durante un período muy próximo a los dos años.

De manera esquemática, podríamos temporalizar el desarrollo de la investigación en seis fases:

1. Fase 1 “Entrevistas con posibles tutores y definición de la temática de la misma” (octubre de 2010): durante este período se mantuvieron entrevistas con aquellos

tutores de las líneas de investigación más próximas al contenido sobre el que se deseaba que versara el estudio: la formación del profesorado. Como ya se ha comentado, la razón fundamental de elegir dicho tema fue el desempeño profesional (Asesor de formación permanente) desarrollado durante los tres últimos cursos académicos (2009-2012).

Finalmente, los Doctores Santos Orejudo y Jacobo Cano aceptaron tutorizar el trabajo que aquí se presenta.

2. Fase 2 “Concreción de los aspectos fundamentales de la investigación” (noviembre 2010-abril de 2011): de manera progresiva y a partir de los contenidos presentados en las materias troncales del Máster, así como de la bibliografía facilitada por los tutores, se fueron definiendo los aspectos fundamentales de la investigación. De esta manera, a finales del mes de abril de 2011 ya estaba concretado el propósito de la investigación, la hipótesis de trabajo y sus objetivos complementarios, así como las variables del estudio y la elección del diseño más acorde a la misma.
3. Fase 3 “Elaboración y validación de la ES-PUCFPP como recurso para la evaluación de la satisfacción del profesorado que hace uso de este tipo de instituciones formativas” (junio 2011-mayo 2012): sin lugar a dudas la fase más larga y probablemente más compleja de toda la investigación, ya que a pesar de que en junio de 2011 ya se contaba con una primera versión de la ES-PUCFPP, la necesaria validación de su contenido y de su fiabilidad llevada a cabo por expertos y profesores usuarios de CPRs (Muestras “A”, “B” y “C”), prolongó mucho en el tiempo su conclusión.
4. Fase 4 “Recogida de datos de los sujetos que conforman la muestra D” (junio de 2012): Tras la validación del instrumento (objetivo complementario número 1), era necesario recoger los datos necesarios para el contraste de la hipótesis de trabajo (obtención de mejores resultados en la ES-PUCFPP en los CPRs certificados en la Norma ISO 9001:2008, que en los que no disponen de dicha Norma implantada) y el estudio de los otros dos objetivos de la investigación (identificación de servicios de formación más satisfactorios y estudio de posibles diferencias de satisfacción entre los usuarios de los CPRs en función de diferentes variables personales-profesionales). Este proceso dio como resultado la obtención de una base de datos conformada por las respuestas de 154 sujetos.
5. Fase 5 “Análisis de los resultados y redacción del informe de investigación” (julio y agosto de 2012). Una vez se dispuso de todos los datos, se realizaron los análisis

correspondientes mediante el paquete estadístico SPSS versión 15.0 para Windows y AMOS v. 20.0 para Windows, junto con la redacción del resto de partes del trabajo: marco teórico, método, conclusiones, discusión, etc. que conforman el presente informe.

6. Fase 6 “Presentación de la investigación al tribunal” (septiembre de 2012): como última tarea antes de dar por finalizado el proceso investigador iniciado en octubre de 2010, el 27 de septiembre de 2012 se presentará esta evaluación ante el tribunal que a tales efectos se designe para su evaluación a cargo de expertos.

5. RESULTADOS

Con el propósito de dotar al presente trabajo de la mayor linealidad y homogeneidad posible, estimamos oportuno presentar los resultados obtenidos diferenciando cuatro apartados correspondiéndose cada uno de ellos con la hipótesis de trabajo inicialmente planteada y con los tres objetivos específicos que la complementan.

La razón de que en primer lugar encontremos los resultados referidos a la elaboración y validación de la escala ES-PUCFPP, radica en que dicho instrumento es el que ha permitido la recogida de datos necesaria para los análisis correspondientes a los otros propósitos de la investigación. Así, en segundo lugar, se muestran los resultados relativos al contraste de la hipótesis de trabajo. Mientras que el tercer y cuarto apartado se dedica a aportar datos relativos a posibles diferencias entre la satisfacción de los usuarios, los servicios de formación ofertados por los CPRs y las diferentes variables personales y profesionales estudiadas.

5.1. Validación de la ES-PUCFPP

Este procedimiento se ha realizado siguiendo algunos de los procedimientos recomendados por Carretero y Pérez (2005) para la construcción de un cuestionario. Así, a continuación se muestran los resultados obtenidos en relación a la validez del instrumento (de su constructo y contenido) y a su fiabilidad.

5.1.1. Validez de la ES-PUCFPP

Para ilustrar este objetivo se presentarán a continuación los resultados correspondientes a cuatro análisis diferentes: por un lado el estudio de las medias, desviaciones típicas y frecuencias de respuesta a los ítems y bloques de la ES-PUCFPP y análisis de las valoraciones cualitativas de los expertos consultados (validez de contenido) y, de otro, análisis factorial exploratorio y confirmatorio para la validación del constructo.

En primer lugar y a partir de las respuestas dadas por los expertos que conformaban la muestra “A” (N “A”: 10), se calculó la media de la puntuación otorgada por cada uno de ellos a cada ítem agrupando las tres características evaluadas: pertinencia, relevancia y claridad (tabla 12). El único ítem que conformó la versión definitiva del cuestionario y que no fue evaluado por los expertos fue el 1.13 “Número de actividades formativas (desarrolladas en el CPR o en tu propio centro) en las que has participado en los últimos dos años”, que fue añadido a la versión experimental número dos, tras las valoraciones cualitativas de los expertos de la muestra “A”, como se detallará más adelante.

De igual modo, se obtuvo la media de las respuestas por bloque, así como la frecuencia de respuestas “muy de acuerdo” de los ítems y bloques (tablas 13 y 14).

A partir de los datos aportados en las tres tablas (12, 13 y 14), extraemos que todos los ítems, valorados individualmente, alcanzaron valor de acuerdo entre los expertos de $\bar{x} = 3,33$ o superior (en una escala de 4). Alcanzando, si los agrupamos por bloques una $\bar{x} = 3,65$ en el bloque más bajo (“características personales-profesionales”) y $\bar{x} = 3,77$ en el más alto (“actividades formativas presenciales en el CPR”). Así mismo, encontramos que en todos los ítems se alcanzó una frecuencia de respuestas “muy de acuerdo” superior al 66,67 % a excepción de los ítems 1.2 “vive en alguna de las localidades del ámbito de actuación del CPR” y 1.5 “estudios de acceso a la docencia” que en todo caso alcanzaron la frecuencia del 60 %. Por bloques, todos salvo el bloque I “información personal-profesional”, donde el porcentaje de frecuencia de respuestas “muy de acuerdo” (valor máximo) fue ligeramente inferior al 80%, igualan o superan esta cifra.

Tabla 12. Valoración ítems, entre expertos Muestra “A”

Ítem	\bar{x}	s	Ítem	\bar{x}	s
1.1	3,63	.48	3.4	3,60	.62
1.2	3,4	.51	3.5	3,80	.44
1.3	3,86	.32	3.6	4	.00
1.4	3,4	.51	3.7	3,80	.44
1.5	3,73	.49	4.1	3,86	.23
1.6	3,83	.28	4.2	3,83	.32
1.7	3,73	.49	4.3	3,53	.77
1.8	3,96	.10	4.4	3,83	.32
1.9	3,63	.53	4.5	3,53	.77
1.10	3,96	.10	4.6	3,63	.48
1.11	3,6	.49	4.7	3,53	.77
1.12	3,33	1,00	5.1	3,73	.49
1.13	--	--	5.2	3,80	.35
1.14	3,60	.49	5.3	3,70	.57
1.15	3,46	.95	5.4	3,8	.35

2.1	3,66	.58	5.5	3,7	.57
2.2	3,83	.36	5.6	4	.00
2.3	3,66	.44	5.7	3,7	.57
2.4	3,76	.38	6.1	3,66	.66
2.5	3,73	.43	6.2	3,80	.42
2.6	3,70	.42	6.3	3,53	.77
2.7	3,50	.77	6.4	3,80	.42
3.1	3,66	.66	6.5	3,60	.71
3.2	3,60	.62	6.6	3,90	.22
3.3	3,80	.44	6.7	3,60	.71

Tabla 13. Media y Frecuencia “Muy de acuerdo” por bloques, entre expertos Muestra “A”

Bloque	\bar{x}	Frecuencia “Muy de acuerdo”
I. Características personales y profesionales	3,65	76,67%
II. Información del equipo pedagógico	3,69	80%
III. Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros	3,75	91,90%
IV. Préstamo y difusión de recursos	3,68	81,90%
V. Actividades Formativas presenciales en el CPR	3,77	88,10%
VI. Actividades formativas desarrolladas en el propio centro	3,7	87,62%

Tabla 14. Frecuencia de respuesta “Muy de acuerdo” por ítems, entre expertos Muestra “A”

Ítem	Frecuencia “Muy de acuerdo”	Ítem	Frecuencia “Muy de acuerdo”
1.1	76,33%	3.4	100%
1.2	60%	3.5	96,67%
1.3	80%	3.6	100%
1.4	96,67%	3.7	100%
1.5	63,33%	4.1	86,67%
1.6	70%	4.2	83,33%

1.7	66,67%	4.3	76,67%
1.8	90%	4.4	76,67%
1.9	86,67%	4.5	80%
1.10	70%	4.6	83,33%
1.11	80%	4.7	86,67%
1.12	80%	5.1	80%
1.13	--	5.2	90%
1.14	83,33%	5.3	83,33%
1.15	73,33%	5.4	100%
2.1	76,67%	5.5	90%
2.2	83,33%	5.6	83,33%
2.3	66,67%	5.7	90%
2.4	66,67%	6.1	80%
2.5	93,33%	6.2	83,33%
2.6	96,67%	6.3	76,67%
2.7	76,67%	6.4	90%
3.1	86,67%	6.5	100%
3.2	73,33%	6.6	86,67%
3.3	86,67%	6.7	96,67%

A este proceso de valoración de corte más cuantitativo realizada por los expertos consultados (N “A”: 10), le acompañó una serie de preguntas abiertas de cara a incorporar matices, cambios, propuestas, etc. a la ES-PUCFPP. Fruto de esas aportaciones, se adoptaron algunas modificaciones que han ido incorporándose en las sucesivas versiones que ha ido teniendo el cuestionario. Se enumeran a continuación algunas de ellas, que sin ser todas, bien podrían considerarse como las más relevantes:

1. Inclusión de una breve descripción al inicio de cada uno de los cinco bloques que configuran el cuestionario, definiéndolo.
2. Ampliación de las opciones de respuesta en el ítem 1.5 “estudios de acceso a la docencia”, incorporando: “FP de Grado Medio” y “FP de Grado Superior”.

3. Inclusión como posibles respuestas en el ítem 1.6 “continuación de estudios tras acceder a la docencia”: “FP de Grado Medio” y “FP de Grado Superior”.
4. Incorporación de la opción de respuesta “otros” en el ítem 1.7 “situación administrativa actual”.
5. Modificación en la redacción del ítem 1.8 que pasa a quedar definido como “Nivel educativo en el que trabajas (marca únicamente al que dediques más horas de docencia)”. De esta manera, se trataba de dar respuesta a la situación de aquellos maestros y profesores (por ejemplo, especialistas en Pedagogía Terapéutica) que contestan el cuestionario y pueden estar ejerciendo su labor profesional en más de un nivel educativo (Infantil y Primaria, por ejemplo).
6. Modificación en la redacción del ítem 1.9, pasando a estar redactado como “Puesto docente que desempeñas en tu centro (marca únicamente al que dediques un mayor nº de horas)”. La razón es la misma que en el ítem anterior. De igual modo, se añade como posibilidad de respuesta “apoyo”.
7. Incorporación de la opción de respuesta “ninguna” en el ítem 1.13 “número de actividades formativas (desarrolladas en el CPR o en tu propio centro) en las que has participado en los últimos dos años”.

A continuación y con el propósito de valorar la validez de constructo de la escala ES-PUCFPP, se llevó a cabo un procedimiento de análisis factorial a partir de la satisfacción media de los sujetos que conformaban la muestra “B” (N “B”: 30), en cada uno de los cinco bloques (información, asesoramiento, préstamo y difusión, actividades formativas en el CPR y actividades formativas en el propio centro educativo) del instrumento. Se trataba de comprobar si dichos bloques se agrupaban en un único factor, evidenciando así la idoneidad de la escala para la evaluación de la satisfacción del profesorado que hace uso de instituciones de formación permanente.

Siguiendo a Pardo y Ruiz (2005) y como paso previo a la realización de este procedimiento se consideraron los criterios de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. En relación al índice del estadístico KMO se obtuvo un valor de .794, cercano a 1, indicando que los factores del instrumento están correlacionados. Por su parte, la prueba de Esfericidad de Bartlett aportó un índice de chiquadrado (χ^2) de 66,40 y un nivel de significación de 0,00, corroborando la existencia de correlaciones significativas entre los bloques y que, por tanto, era pertinente realizar el procedimiento.

El análisis factorial posterior por el método de extracción de componentes principales, aportó un único componente en la solución final, el cual explicaba el 64,80% de la varianza total de los datos originales.

En último término, se realizó un análisis factorial confirmatorio, con el objeto de estudiar si la ES-PUCFPP estaba bien dimensionada en torno a los cinco factores (información, asesoramiento, préstamo y difusión, actividades CPR y actividades centro) y los respectivos 30 ítems que la configuraban. Para ello, se utilizó la base de datos generada a partir de la muestra “D” (N “D”: 154). En el gráfico 3 puede observarse el diagrama de relaciones del modelo que se presenta.

A la hora de realizar el análisis de ajuste del modelo y ante la cantidad de índices existentes para extraer información, seguimos las orientaciones de Fernández (2008), quien recomienda realizar el cálculo a partir de la combinación de varios de ellos.

De esta forma, se utilizó el valor de chi cuadrado normalizado (χ^2/gl), valorándose como aceptables los índices entre 1, 2 y 3. Entre los índices de bondad de ajuste absolutos, se midió el índice de bondad de ajuste (Goodness of Fit Index, GFI) que representa el grado de ajuste conjunto pero no está ajustado por los grados de libertad. Su valor oscila entre 0 y 1, siendo 1 el valor óptimo, aunque no existe un umbral absoluto de aceptabilidad. También se calculó el error de aproximación cuadrático medio (Root Mean Square error of Approximation, RMSEA). Para dicho índice se consideran valores aceptables los comprendidos entre 0,05 y 0,08.

Por su parte, entre las medidas de ajuste incremental se evaluaron el Índice de Ajuste Incremental (IFI), el Índice de Ajuste Comparado (Comparative Fit Index, CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI). Todos ellos aceptables en torno a 0,90.

A la vista de los resultados que se observan en la tabla 15, el análisis parece justificar la estructura de la ES-PUCFPP, compuesta por cinco dimensiones (información, asesoramiento, préstamo y difusión, actividades formativas en el CPR y actividades formativas en el propio centro) con 6 ítems en cada una de ellas.

Tabla 15. Índices de ajuste del modelo planteado (5 bloques-30 ítems)						
Modelo	χ^2/gl	GFI	IFI	CFI	TLI	RMSEA
ES-PUCFPP 5 bloques-30 ítems	2,04	.734	.919	.918	.910	.082

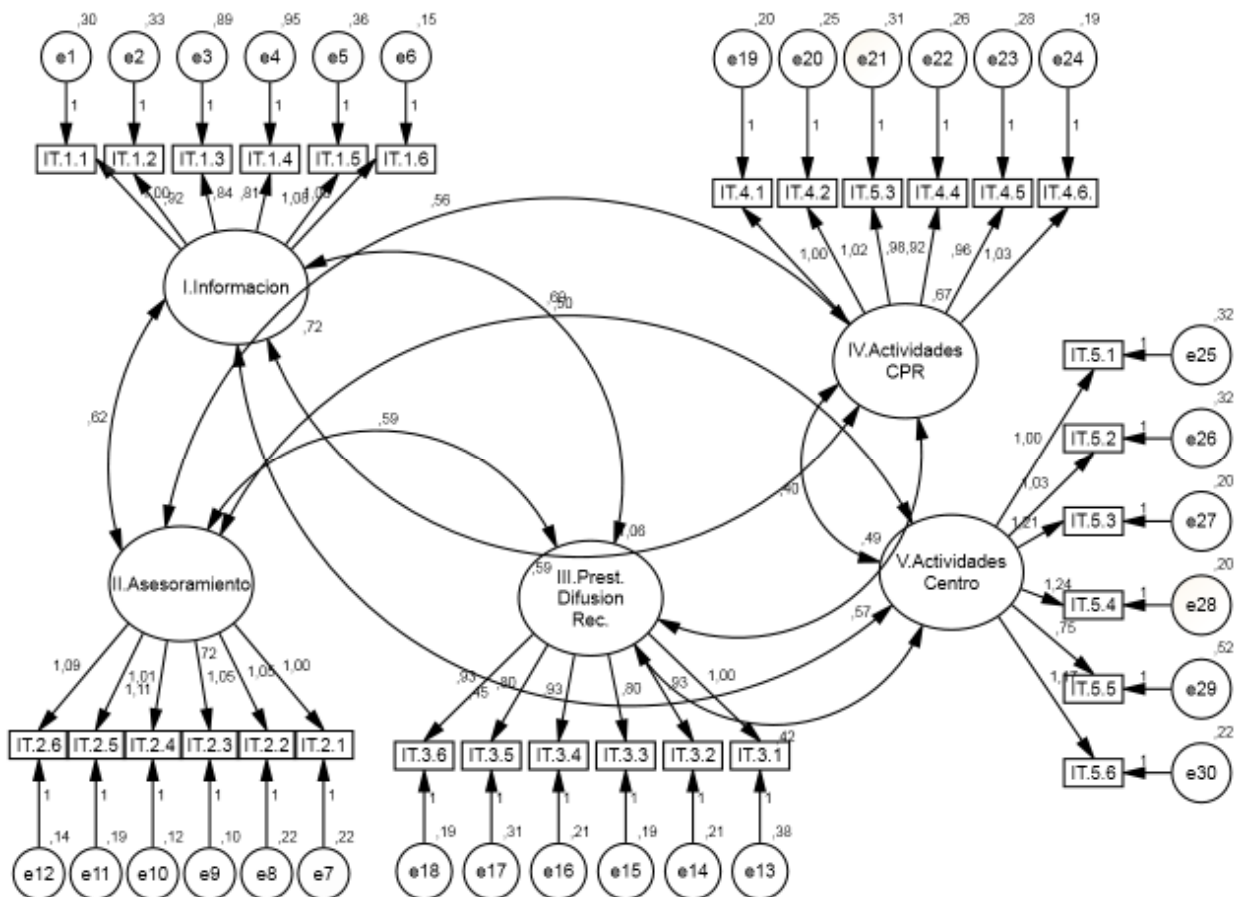


Gráfico 3. Diagrama de relaciones del modelo presentado: 5 bloques-30 ítems

5.1.2. Fiabilidad de la ES-PUCFPP

Para la estimación de la fiabilidad de la escala, se han seguido nuevamente las recomendaciones de Carretero y Pérez (2005). Gracias a que se pudo administrar la prueba a los sujetos en dos momentos distintos, se ha calculado mediante dos procedimientos paralelos: el índice de correlación de los ítems y bloques basado en un método test-retest y, en segundo lugar, el cálculo de la fiabilidad a partir de la consistencia interna (α de Cronbach).

Para el cálculo del índice de correlación, se solicitó en una segunda ocasión (pasadas dos semanas desde la primera vez) a los sujetos que configuraron la muestra “B” (N “B”: 30) que respondieran a la versión experimental número 2 de la ES-PUCFPP. De esta forma, quedó configurada la muestra “C” (N “C”: 12), cuyos datos fueron utilizados para el cálculo del coeficiente de estabilidad test-retest. Concretamente, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para los cinco bloques de la escala (tabla 16) y el coeficiente de correlación de Spearman para los 30 ítems (tabla 17).

Con respecto a la correlación test-retest entre los bloques, se obtuvo una correlación positiva en todos los casos. Siendo estadísticamente significativa a un nivel de $p < 0,01$ en los bloques “Información del equipo pedagógico” y “Actividades formativas presenciales en el CPR”. Así mismo, pero a un nivel de $p < 0,05$, también resultó estadísticamente significativa la correlación del bloque “Actividades formativas desarrolladas en el propio centro”. Todas las correlaciones cabe considerarlas relativamente altas (con valores 0,504 y 0,937), a excepción del bloque “Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros” cuyo valor es de 0,073.

En la correlación test-retest entre los diferentes ítems que conforman la escala, se obtuvieron correlaciones positivas en todos los casos con valores comprendidos entre 0,354 y 0,952, salvo en los ítems 3.2 “Disponibilidad para responder a las demandas de asesoramiento de docentes y centros, por parte del equipo pedagógico”, 3.3 “Rapidez con que se atienden las demandas”, 3.4 “Eficacia con que se dan respuesta a las demandas” y 5.3 “Aspectos organizativos de la actividad: horario, instalaciones, duración, etc.”. Así mismo se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas a un nivel $p < 0,01$ en ocho ítems y en otros seis a un nivel de $p < 0,05$. Finalmente, comentar que todos los bloques contuvieron algún ítem con correlación estadísticamente significativa a excepción del bloque referido al “Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros”.

Tabla 16. Coeficientes de Correlación de Pearson Test-Retest por Bloques

Bloque de Contenido	Índice de Correlación Pearson
I. Información del equipo pedagógico	.937 **
II. Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros	.073
III. Préstamo y difusión de recursos	.504
IV. Actividades Formativas presenciales en el CPR	.831 **
V. Actividades formativas desarrolladas en el propio centro	.659 *

** La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$.

* La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$.

Tabla 17. Coeficientes de Correlación de Spearman Test-Retest por Ítems

Ítem	Índice de Correlación Spearman	Ítem	Índice de Correlación Spearman
2.1	.790**	4.4	.409
2.2	.873**	4.5	.468

2.3	.599*	4.6	.877**
2.4	.952**	5.1	.651*
2.5	.522	5.2	.598*
2.6	.845**	5.3	.178
3.1	.499	5.4	.354
3.2	.195	5.5	.357
3.3	.123	5.6	.642*
3.4	.199	6.1	.448
3.5	.481	6.2	.467
3.6	.510	6.3	.731**
4.1	.557	6.4	.791**
4.2	.723**	6.5	.614*
4.3	.356	6.6	.630*

** La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$.

* La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$.

El cálculo de la consistencia interna fue realizado mediante el índice de Alpha de Cronbach tanto de los diferentes ítems que conforman la escala (tabla 18), como de los bloques en los que se agrupan (tabla 19). Los datos utilizados fueron los extraídos de la muestra “B” (N “B”: 30).

Con respecto a los ítems, decir que todos ellos parecen contribuir adecuadamente al conjunto de la escala, pues presentan una correlación relativamente alta con el total del cuestionario (la correlación media de los diferentes ítems que componen el cuestionario con la escala global es de 0,63). Aunque los datos muestran que hay siete ítems con correlaciones inferiores a ,602 (2.3, 2.4, 4.6, 5.4, 6.1, 6.2 y 6.5), el Alpha de Cronbach para el total de la escala (0,953), mejoraría escasamente con su eliminación.

En relación a los cinco bloques que componen la escala, encontramos valores del Alpha de Cronbach superiores a 0,739 en todos ellos. Autores como Nunnally y Bernstein (1995, citados en Carretero y Pérez, 2005), consideran valores adecuados aquellos en torno a 0,70.

Tabla 18. Resultados cálculo Consistencia Interna versión experimental nº 2 ES-PUCFPP

Ítem	\bar{x}	s	r _{jx}	$\alpha - x$
2.1	4,06	.739	.643	.952

2.2	3,97	.718	.685	.951
2.3	2,67	1,184	.349	.956
2.4	3,33	.884	.315	.955
2.5	4,47	.628	.628	.952
2.6	4,23	.678	.773	.951
3.1	3,90	.803	.695	.951
3.2	4,07	.907	.653	.952
3.3	4,13	.776	.657	.952
3.4	4,20	.805	.668	.951
3.5	4,00	.909	.759	.950
3.6	4,13	.730	.798	.950
4.1	3,63	.964	.641	.952
4.2	3,93	.868	.635	.952
4.3	3,63	.850	.644	.952
4.4	3,70	.836	.749	.951
4.5	3,50	.861	.630	.952
4.6	3,90	.884	.593	.952
5.1	4,10	.711	.673	.951
5.2	3,97	.764	.602	.952
5.3	4,067	.583	.791	.951
5.4	4,23	.626	.564	.952
5.5	4,57	.626	.750	.951
5.6	4,27	.691	.773	.951
6.1	4,00	.587	.365	.954
6.2	3,97	.764	.521	.953
6.3	4,17	.791	.708	.951
6.4	4,37	.718	.714	.951
6.5	4,10	.661	.375	.954
6.6	4,33	.660	.728	.951

Tabla 19. Alpha de Cronbach de la ES-PUCFPP y de los bloques que la componen

Bloque de Contenido	α de Cronbach
II. Información del Equipo Pedagógico	.739
III. Asesoramiento del Equipo Pedagógico a los Centros	.962
IV. Préstamo y Difusión de Recursos	.938
V. Actividades Formativas Presenciales en el CPR	.918
VI. Actividades Formativas Desarrolladas en el propio centro	.891
Escala Total	.953

5.1.3. Análisis de la tendencia a la respuesta central

Este procedimiento surgió tras la elaboración de la primera versión de la ES-PUCFPP (ver anexo I), cuando se valoró que podría ser interesante ampliar la escala de respuesta a cinco categorías, en sustitución de las cuatro iniciales. La propuesta fue plasmada en la segunda versión experimental de la ES-PUCFPP (ver anexo II), que cumplimentó la muestra “B” (N “B”: 30) y cuyas respuestas fueron utilizadas para analizar la posible tendencia a la respuesta central, mediante el cálculo de la moda y de la frecuencia de ésta (tabla 20).

Los resultados reflejaron que en tan sólo seis de los 30 ítems (20%), la respuesta más frecuente fue la “satisfacción media” (valor “3”), no superando dicha opción una frecuencia del 43,3%, en ninguno de los ítems. En consecuencia, se adoptó la escala de respuesta tipo Lickert de cinco niveles: del 1 al 5 (donde 1 significa nada satisfecho; 2, poco satisfecho; 3, satisfacción media; 4 bastante satisfecho y 5 muy satisfecho) en la versión definitiva de ES-PUCFPP.

Tabla 20. Moda y Frecuencia de la Moda de los cinco bloques de satisfacción del cuestionario

Ítem	Moda	Frecuencia Moda	Ítem	Moda	Frecuencia Moda
2.1	4	46,7%	4.4	3	43,3%
2.2	4	60%	4.5	4	43,3%
2.3	3	33,3%	4.6	3*	33,3%
2.4	3	43,3%	5.1	4	50%
2.5	5	53,3%	5.2	4	43,3%
2.6	4	50%	5.3	4	66,7%
3.1	4	56,7%	5.4	4	56,7%

3.2	4	40%	5.5	5	63,3%
3.3	4	50%	5.6	4	46,7%
3.4	4	43,3%	6.1	4	76,7%
3.5	4	40%	6.2	4	53,3%
3.6	4	46,7%	6.3	4	46,7%
4.1	3	40%	6.4	5	50%
4.2	4	36,7%	6.5	4	56,7%
4.3	3	40%	6.6	4	46,7%

* Existen varias modas. Se muestra el menor de los valores.

5.2. Contraste Hipótesis de trabajo

En primer lugar, recordar que la hipótesis de trabajo era que aquellos CPRs que se encuentran certificados en calidad (Norma ISO 9001:2008), obtendrían mejores resultados en las encuestas de satisfacción del profesorado que aquellos CPRs que no habían iniciado hasta el momento (curso 2011-2012) ninguna medida para la implantación de dicho Sistema de Gestión de Calidad.

Para su contraste, fue necesaria la creación de una nueva variable independiente dicotómica: “certificación en calidad”. A partir de los datos de la muestra “D” (N “D”: 154) se agruparon las puntuaciones de los sujetos pertenecientes a los CPR N° 1 de Zaragoza y CPR de La Almunia (ambos certificados en la Norma ISO 9001:2008) en la categoría “pertenecer a un CPR con un sistema de gestión de calidad implantado”. De igual modo, se creó una segunda categoría “no pertenencia a un CPR con un sistema de gestión de calidad implantado” con las valoraciones de los sujetos de los CPRs Juan de Lanuza y Caspe, al no haber iniciado ambos CPRs ninguna actuación para implantar en su organización la Norma ISO 9001:2008 o algún sistema de gestión similar.

Una vez creada la nueva variable, se aplicó una Prueba T para muestras independientes tomando como variable dependiente la “satisfacción global” (media de los 30 ítems de los cinco bloques de la escala) y la satisfacción en cada uno de los servicios ofertados por los CPRs (media de los 6 ítems de cada bloque). Para su realización y siguiendo a Pardo y Ruiz (2005), se realizaron los cálculos necesarios para discernir el cumplimiento de normalidad en las variables dependientes estudiadas de las poblaciones muestreadas, mediante la prueba de significación de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados obtenidos (tabla 21), aportaron que en ningún caso las poblaciones de la variable independiente “certificación en calidad” para las diferentes variables

dependientes estudiadas, cumplían el supuesto de normalidad. A pesar de ello y debido a que el tamaño de la muestra “D” (N: 154) no cabe considerarlo pequeño, el cumplimiento de este requisito no es tan exigible (Pardo y Ruiz, 2005). Por esta razón, se realizaron los cálculos de la Prueba T para muestras independientes.

La tabla 22 muestra los resultados de las Pruebas T realizadas, reflejando que no existe prácticamente diferencia de medias entre las variables comparadas para el profesorado que utiliza un CPR certificado en calidad y aquél al que le corresponde un CPR no certificado. La mayor diferencia de medias la encontramos en el servicio “Actividades formativas desarrolladas en el propio centro”, alcanzando un valor de 0,12 puntos a favor de los CPRs certificados ($\bar{x} = 3,94$ y $\bar{x} = 3,82$, respectivamente). En las demás comparaciones realizadas, dicha distancia es inferior a una décima y nunca es significativa, ni a nivel global ni en función de los diferentes servicios que ofertan los CPR.

Tabla 21. Comprobación Normalidad realización Prueba T en muestras independientes

Variable	Categorías Certificación (N:95)/No Certificación (N:59)	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
		Estadístico	Significación
Satisfacción Media Global	Si	.069	.200
	No	.150	.002
Satisfacción Media Bloque II	Si	.094	.038
	No	.138	.007
Satisfacción Media Bloque III	Si	.105	.012
	No	.150	.002
Satisfacción Media Bloque IV	Si	.087	.073
	No	.103	.187
Satisfacción Media Bloque V	Si	.150	.000
	No	.096	.200
Satisfacción Media Bloque VI	Si	.131	.000
	No	.096	.200

Tabla 22. Tabla resumen de los resultados de la Prueba T para muestras independientes

Bloque	Categoría CPR	N	\bar{x}	s	t	Sig.(bilateral)
Satisfacción Global	Certificado	95	3,65	.75	-.003	.998
	No Certificado	59	3,65	.77		
Bloque II “Información del Equipo Pedagógico”	Certificado	95	3,44	.88	-.226	.822
	No Certificado	59	3,47	.85		
Bloque III “Asesoramiento del Equipo Pedagógico a los Centros”	Certificado	95	3,50	.92	-.071	.943
	No Certificado	59	3,51	.88		
Bloque IV “Préstamo y Difusión de Recursos”	Certificado	95	3,29	.94	.163	.871
	No Certificado	59	3,26	.96		
Bloque V “Actividades Formativas Presenciales en el CPR”	Certificado	95	3,79	.83	-.748	.456
	No Certificado	59	3,89	.83		
Bloque VI “Actividades Formativas Desarrolladas en el propio centro”	Certificado	95	3,94	.77	.877	.377
	No Certificado	59	3,82	.79		

5.3. Posibles diferencias de satisfacción entre los servicios de formación

En este caso, el propósito era investigar sobre la existencia (o no) de diferencias de medias significativas entre la satisfacción de los sujetos en cada uno de los servicios ofertados por los CPRs (media de los 6 ítems de cada bloque): información del equipo pedagógico (Bloque II), asesoramiento del equipo pedagógico a los centros educativos (Bloque III), préstamo y difusión de recursos (Bloque IV), desarrollo de actividades formativas presenciales en el CPR (Bloque V) y desarrollo de actividades formativas en el propio centro educativo (Bloque VI).

Para realizar esta tarea, el procedimiento elegido fue una Prueba T para muestras relacionadas, por lo que en primer lugar y siguiendo a Pardo y Ruiz (2005), era necesario calcular la normalidad de las variables objeto de estudio. Cálculo que se realizó a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra. Los datos de la tabla 23 indican que sólo la variable “satisfacción del bloque III” sigue una distribución normal. Si bien y debido a que el tamaño de la muestra “D” (N: 154) no cabe considerarlo pequeño, el cumplimiento de este requisito no es tan exigible (Pardo y Ruiz, 2005). Por esta razón, se han realizado los análisis correspondientes a la prueba T para muestras relacionadas (tabla 24).

A la vista de los resultados de la tabla 23, podemos afirmar que los servicios con los que el profesorado de la muestra está más satisfecho son las actividades realizadas en el propio centro ($\bar{x} = 3,90$ sobre 5 –bloque VI-) y con las que realiza en el CPR ($\bar{x} = 3,83$ –bloque V-). En tercer lugar aparece el servicio de asesoramiento ($\bar{x} = 3,51$ –bloque III-), seguido del de información ($\bar{x} = 3,45$ –bloque II-), quedando en último lugar el de préstamo y difusión de recursos ($\bar{x} = 3,29$ –bloque IV-). De igual modo, cabe establecer que la satisfacción media de los sujetos de la muestra, en los dos bloques con puntuaciones más elevadas (V y VI) es significativamente mayor ($p < 0,05$) que la del resto de servicios. Al mismo tiempo que la satisfacción con el servicio que ha obtenido peores resultados medios (Bloque IV), es significativamente menor ($p < 0,05$) que la de los otros cuatro servicios de los CPRs.

Tabla 23. Comprobación Normalidad de variables en Prueba T para muestras relacionadas

Variable	N	\bar{x}	s	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
				Estadístico	Significación
Satisfacción Bloque II	154	3,45	.868	1,385	.043
Satisfacción Bloque III	154	3,51	.903	1,524	.019
Satisfacción Bloque IV	154	3,29	.949	1,052	.219
Satisfacción Bloque V	154	3,83	.838	1,605	.012
Satisfacción Bloque VI	154	3,90	.782	1,461	.028

Tabla 24. Tabla resumen del procedimiento de Prueba T para muestra relacionadas

Par de variables	\bar{x}	s	t	Sig. (bilateral)
Par 1 Bloque II-Bloque III	-.052	.315	-2,077	.039*
Par 2 Bloque II-Bloque IV	.173	.636	3,376	.001*
Par 3 Bloque II-Bloque V	-.376	.634	-7,366	.000*
Par 4 Bloque II-Bloque VI	-.441	.652	-8,393	.000*
Par 5 Bloque III-Bloque IV	.225	.671	4,175	.000*
Par 6 Bloque III-Bloque V	-.323	.635	-6,319	.000*
Par 7 Bloque III-Bloque VI	-.388	.639	-7,544	.000*

Par 8 Bloque IV-Bloque V	-.549	.771	-8,838	.000*
Par 9 Bloque IV-Bloque VI	-.614	.798	-9,552	.000*
Par 10 Bloque V-Bloque VI	-.065	.650	-1,240	.217

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0,05$.

5.4. Estudios diferencias de satisfacción en función variables personales y/o profesionales

A la hora de obtener evidencias que permitieran la revisión del último de los objetivos de la investigación: estudio de posibles diferencias en la variable “satisfacción global” (media de los 30 ítems de los cinco bloques de la escala) del profesorado de los CPRs en función de variables personales: género, edad, estudios de acceso, etc. y/o profesionales: nivel educativo en que se desarrolla la labor docente, continuación de los estudios una vez iniciada la carrera profesional, experiencia en equipos directivos, etc., se han realizado tres procedimientos diferentes: ANOVA de un factor, Pruebas T para muestras independientes y análisis de correlación bivariada. Todos ellos tomando los datos aportados por la muestra “D” (N “D”: 154).

5.4.1. Análisis de varianza de un factor (ANOVA)

Este tipo de análisis nos ha permitido la comparación de medias entre la variable dependiente “satisfacción global” del profesorado y aquellas variables independientes de carácter personal-demográfico con más de dos categorías de respuesta. De esta forma, los cálculos que se presentan corresponden a las variables: “CPR de referencia”, “edad”, “situación administrativa”, “nivel educativo en el que se trabaja”, “puesto docente desempeñado”, “años de experiencia profesional” y “número de actividades formativas realizadas en los últimos dos años”. Las categorías de algunas de estas variables cuyo número de sujetos era muy escaso, han sido agrupadas siguiendo los criterios con los que se han presentado los resultados de la tabla 9.

En primer lugar y tal y como recomiendan Pardo y Ruiz (2005), como paso previo a la realización del análisis de varianza se comprobó el cumplimiento de los requisitos de homogeneidad de varianzas y normalidad para las variables enunciadas, a partir de la prueba de Levene (tabla 25) y de Kolmogorov-Smirnov (tabla 26), respectivamente.

En el primero de estos procedimientos, se obtuvo que todas las variables cumplían el requisito de homocedasticidad de varianzas, a excepción de “CPR de referencia” y “número de actividades formativas realizadas en los últimos dos años”. En ambos casos, siguiendo a Arnau (2001) se realizó la ANOVA a partir del estadístico Brown-Forsythe para medias poblaciones heterogéneas. En el resto de casos el procedimiento se realizó normalmente.

Para la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, los resultados obtenidos aportaron que sólo para las poblaciones de la variable “puesto docente”, la variable “satisfacción media global” se distribuía normalmente. En cualquier caso y debido a que el tamaño de la muestra “D” (N: 154) no cabe considerarlo pequeño, el cumplimiento de este requisito no es tan exigible (Pardo y Ruiz, 2005). Por esta razón, se han realizado los análisis correspondientes a la ANOVA.

Tabla 25. Comprobación de la Homocedasticidad de variables para la ANOVA

Variable	Prueba de Homogeneidad de Varianzas	
	Estadístico Levene	Significación
CPR de Referencia	5,85	.001
Edad	.211	.888
Situación Administrativa	.950	.389
Nivel educativo en el que se trabaja	1,426	.237
Puesto docente desempeñado	1,003	.369
Años de experiencia profesional	.000	.1000
Nº Actividades formativas realizadas últimos 2 años	3,575	.030

Tabla 26. Comprobación de Normalidad de variables para la ANOVA

Variable	Categorías	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
		Estadístico	Significación
CPR Referencia	Caspe	.121	.200
	Nº1	.124	.144
	Juan Lanuza	.163	.013
	La Almunia	.087	.200
Edad	< 30 años	.120	.200
	30-40 años	.105	.162
	41-50 años	.094	.010
	> 50 años	.194	.010
Situación Administrativa	F. Carrera	.107	.002
	F. Prácticas	.232	.200
	F. Interino	.172	.200

	Infantil	.127	.200
	Primaria	.108	.019
Nivel educativo en el que se trabaja	Secundaria	.134	.200
	F.P.	.159	.200
	Tutor	.094	.079
Puesto docente desempeñado	Especialista	.125	.200
	E. Directivo	.105	.200
	≤ 10 años	.107	.090
Años de experiencia profesional	11-20 años	.109	.200
	≥ 21 años	.157	.004
	1-3	.122	.030
Nº Actividades formativas realizadas últimos 2 años	4-5	.066	.200
	≥ 6	.102	.200

A la vista de los resultados que refleja la tabla 27, observamos que las medias entre las poblaciones que conforman la variable “CPR de referencia”, “nivel educativo en el que se trabaja” y “Nº de actividades formativas realizadas durante los últimos dos años” para la variable “satisfacción global”, muestran diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 27. Tabla resumen de los resultados de la ANOVA

Variable	Prueba de Igualdad de Medias	
	Estadístico F	Significación
CPR Referencia	7,921*	.000
Edad	1,369	.255
Situación Administrativa	2,177	.117
Nivel educativo en el que se trabaja	3,305	.022
Puesto docente desempeñado	.086	.918
Años de experiencia profesional	1,411	.247
Nº Actividades formativas realizadas últimos 2 años	6,046*	.003

* Cálculos de Igualdad de Medias realizado a través del estadístico de Brown-Forsythe

Con el propósito de avanzar en el análisis tratando de conocer entre qué medias de qué poblaciones existen diferencias significativas, se realizaron análisis post hoc o a posteriori utilizando los contrastes “Games-Howell” para la variable “CPR de Referencia” (ya que no se pudieron asumir varianzas iguales) y “Bonferroni” para las variables “nivel educativo en el que se trabaja” y “número de actividades formativas realizadas en los últimos dos años” (donde sí se pudieron asumir varianzas iguales). Tablas 28, 29 y 30.

Los resultados de la tabla 28, indican que el CPR cuyos usuarios están más satisfechos a nivel global es el CPR de Caspe ($\bar{x} = 4,13$ en una escala sobre 5). Y que sus usuarios están significativamente más satisfechos que los del CPR Juan de Lanuza y CPR N° 1 (ambos con $\bar{x} = 3,39$). Así mismo, están más satisfechos que los del CPR La Almunia ($\bar{x} = 3,83$), pero dicha diferencia no es significativa. Por el contrario, sí se encuentra estadísticamente significativa ($p < 0,05$) la diferencia de medias existente entre la satisfacción global de los usuarios del CPR de La Almunia y los del CPR Juan de Lanuza y CPR N° 1.

Por su parte, la tabla 29, nos muestra que el profesorado más satisfecho es el de Educación Infantil ($\bar{x} = 3,85$ sobre 5), seguido del de Formación Profesional ($\bar{x} = 3,75$) y Educación Primaria ($\bar{x} = 3,69$). Siendo los docentes menos satisfechos los que trabajan en la etapa de Educación Secundaria ($\bar{x} = 3,25$). Con respecto a la diferencia de medias, comentar que solamente es significativa ($p < 0,05$) la que tiene lugar entre el profesorado de Educación Infantil y Educación Secundaria. En el resto de comparaciones, a pesar de existir, no cabe considerarla significativa.

Finalmente y a la vista de los resultados de la tabla 30, podemos afirmar que los usuarios que muestran mayor satisfacción hacia el CPR son aquellos que han realizado seis o más actividades formativas durante los dos últimos años ($\bar{x} = 3,92$ sobre 5), seguidos de los que han hecho entre 4 y 5 ($\bar{x} = 3,67$) y por último, de los que tan sólo han participado entre 1-3 actividades formativas ($\bar{x} = 3,42$). Dicha diferencia de medias sólo es estadísticamente significativa ($p < 0,05$) entre los usuarios que han realizado seis o más actividades en los dos últimos años y los que han hecho entre una y tres.

Tabla 28. Resultados comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Games-Howell”

CPR Referencia	N	\bar{x}	s	Comparaciones	Dif. \bar{x}	Significación
Caspe	21	4,13	.510	N° 1	,737	,001*
				Juan Lanuza	,736	,000*

				La Almunia	,299	,156
				Caspe	-.737	.001*
Nº 1	38	3,39	.851	Juan de Lanuza	.000	1.000
				La Almunia	-.437	.043*
				Caspe	-.736	.000*
Juan de Lanuza	38	3,39	.770	Nº 1	.000	1.000
				La Almunia	-.436	.026*
				Caspe	-.299	.156
La Almunia	57	3,83	.641	Nº 1	.437	.043*
				Juan de Lanuza	.436	.026*

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0,05$.

Tabla 29. Resultados de las comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Bonferroni”

Nivel Educativo en el que se trabaja	N	\bar{x}	s	Comparaciones	Dif. \bar{x}	Significación
				E. Primaria	.164	1.000
Educación Infantil	29	3,85	.692	E. Secundaria	.603	.021*
				F.P	.103	1,000
				E. Infantil	-.164	1,000
Educación Primaria	82	3,69	.686	E. Secundaria	.438	.065
				F.P.	-.060	1,000
				E. Infantil	-.603	.021*
Educación Secundaria	25	3,25	.835	E. Primaria	-.438	.065
				F.P.	-.499	.189
				E. Infantil	-.103	1,000
Formación profesional	18	3,75	.934	E. Primaria	.060	1,000
				E. Secundaria	.499	.189

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0,05$.

Tabla 30. Resultados de las comparaciones múltiples entre medias. Estadístico “Bonferroni”

Nº Activ. formativas últimos dos años	N	\bar{x}	s	Comparaciones	Dif. \bar{x}	Significación
1-3	58	3,42	.836	4-5	-.248	.245
				6 o más	-.502	.003*
4-5	51	3,67	.710	1-3	.248	.245
				6 o más	-.253	.293
6 ó más	44	3,92	.625	1-3	.502	.003*
				6 o mas	.253	.293

* La diferencia de medias es significativa al nivel $p < 0,05$.

5.4.2. Prueba T para muestras independientes

A través de este procedimiento, se ha realizado la comparación de medias entre la variable dependiente “satisfacción global” del profesorado (media de los 30 ítems de los cinco bloques de la escala) y aquellas variables independientes personal-demográficas de carácter dicotómico: “residencia en alguna localidad del ámbito del CPR”, “sexo”, “experiencia en equipos directivos”, “experiencia como representante de formación”, “experiencia como asesor de formación” y “experiencia en centros con Sistemas de Gestión de Calidad implantados”. A estas variables se ha añadido la dicotomización de “estudios de acceso a la docencia” y “continuación de estudios tras acceder a la docencia”. Por último se ha creado una nueva “tipología de CPR”, a la vista de los resultados aportados por la ANOVA (tabla 28), que podría mostrar cierta influencia entre el hecho de acudir a un CPR de ámbito rural o urbano y la satisfacción de su profesorado usuario.

Siguiendo a Pardo y Ruiz (2005) y como paso previo a la realización de este procedimiento se realizaron los cálculos necesarios para discernir el cumplimiento de normalidad de la variable “satisfacción global” en las poblaciones muestreadas de las diferentes variables enumeradas anteriormente. Los resultados de la tabla 31, aportaron que sólo en las poblaciones de la variable independiente “experiencia en equipos directivos” para la variable dependiente “satisfacción global”, se cumplía el supuesto de normalidad. En cualquier caso y debido a que el tamaño de la muestra “D” (N: 154) no cabe considerarlo pequeño, el cumplimiento de este requisito no es tan exigible (Pardo y Ruiz, 2005).

Como puede observarse en la tabla 32, los resultados de las comparaciones realizadas, aportan que la diferencia de medias poblacionales es estadísticamente significativa ($p < 0,05$) para las variables “estudios de acceso a la docencia” y “tipología del CPR”. En el primero de los casos, cabe afirmar que los sujetos que acceden a la docencia desde estudios de Diplomatura o Ingeniería están significativamente más satisfechos ($\bar{x} = 3,71$ en una escala sobre 5), que los que lo hacen a través de Licenciaturas o Ingenierías superiores ($\bar{x} = 3,38$).

Con respecto a “tipología de CPR”, se observa que los usuarios de CPRs rurales están significativamente más satisfechos ($\bar{x} = 3,90$) que los de CPRs urbanos ($\bar{x} = 3,39$).

Tabla 31. Comprobación Normalidad para realización Prueba T en muestras independientes

Variable Agrupación	Categorías	Prueba Kolmogorov-Smirnov	
		Estadístico	Significación
Residencia en alguna localidad del ámbito del CPR	Si	.104	.002
	No	.143	.149
Sexo	Hombre	.121	.087
	Mujer	.109	.003
Estudios de acceso	Dipl. y/o Ing.	.099	.006
	Lic. y/o Ing. Superior	.073	.200
Continuación Estudios	Si	.095	.083
	No	.150	.000
Experiencia en equipos directivos	Si	.103	.092
	No	.087	.086
Experiencia representante de formación”	Si	.131	.108
	No	.091	.019
Experiencia como asesor de formación	Si	.220	.200
	No	.090	.005
Experiencia Sistemas de Gestión de Calidad implantados	Si	.111	.200
	No	.100	.004
Tipología CPR	Rural	.072	.200
	Urbano	.128	.004

Tabla 32. Tabla resumen del procedimiento de Prueba T para muestra independientes

Variable Agrupación	Categorías	N	\bar{x}	s	t	Sig./bilateral)
Residencia en alguna localidad del ámbito del CPR	Si	126	3,60	.74	-1.797	.074
	No	28	3,88	.78		
Sexo	Hombre	46	3,48	.83	-1.837	.068
	Mujer	108	3,72	.72		
Estudios de acceso a la docencia	Dipl. y/o Ing.	119	3.71	.72	2.276	.024
	Lic. y/o Ing. Superior	33	3.38	.83		
Continuación de estudios tras acceder a la docencia	Si	79	3,58	.79	-1.104	.271
	No	75	3,72	.72		
Experiencia en equipos directivos	Si	63	3,62	.74	-.449	.654
	No	91	3,67	.77		
Experiencia como representante de formación	Si	37	3,67	.77	.207	.836
	No	117	3,64	.76		
Experiencia como asesor de formación	Si	7	4,10	.50	1.626	.106
	No	147	3,63	.76		
Experiencia centro SGC implantado	Si	28	3,80	.68	1.190	.236
	No	126	3,61	.77		
Tipología CPR	Rural	77	3,90	.62	4.473	.000
	Urbano	76	3,39	.80		

5.4.3. Análisis de Correlación Bivariada

Mediante este tipo de análisis hemos tratado de averiguar si existe algún tipo de relación o variación conjunta entre la variable “satisfacción global” del profesorado (media de los 30 ítems de los cinco bloques de la escala) y algunas de las variables correspondientes al bloque personal-profesional de la ES-PUCFPP. Concretamente, hemos seleccionado aquellas variables de tipo ordinal (“edad”, “estudios de acceso a la docencia”, “nivel educativo en que se imparte docencia”, “puesto docente desempeñado”, “años de experiencia profesional” y “número de actividades formativas realizadas en los últimos dos años”), razón por la que siguiendo las

recomendaciones de Pardo y Ruiz (2005), hemos utilizado para el cálculo el coeficiente de correlación de Spearman.

Tal y como muestran los datos de la tabla 33, la correlación entre todas las variables ordinales estudiadas y la satisfacción global del profesorado usuario de CPRs es negativa, salvo cuando estudiamos el binomio “Satisfacción global-número de actividades formativas”. Esto significa que los sujetos con puntuaciones más bajas en relación a la satisfacción global, tienden a ser los profesores de mayor edad, con unos mayores niveles de estudios de acceso a la docencia, que imparten clase en los niveles más superiores y con puestos de mayor responsabilidad (y viceversa). Si bien, afirmar que solamente cabe considerar estadísticamente significativa ($p < 0,05$) la relación lineal negativa entre la “satisfacción global” del profesorado y los “estudios de acceso a la docencia”.

Por el contrario, solamente se obtiene una relación lineal positiva, que además es estadísticamente significativa ($p > 0,05$). Ésta se produce entre la “satisfacción global” del profesorado y el “número de actividades formativas realizadas en los últimos dos años”. De esta forma podemos decir que los sujetos con satisfacción alta, son también los que han realizado un mayor número de actividades formativas en los últimos dos años (y viceversa).

En cualquier caso, cabría considerar los niveles de correlación obtenidos como bajos.

Tabla 33. Tabla resumen de Correlaciones bivariadas

Variable	N	Rho de Spearman	
		Coefficiente Correlación	Sig. (Bilateral)
Edad	153	-.151	.061
Estudios de acceso a la docencia	154	-.189*	.019
Nivel educativo en que se imparte docencia	154	-.114	.160
Puesto docente desempeñado	152	-0.11	.890
Años de experiencia profesional	154	-.136	.093
Nº Actividades formativas últimos dos años	153	.248**	.002

* La correlación es significativa al nivel $p < 0,05$.

**La correlación es significativa al nivel $p < 0,01$.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La Formación Permanente del profesorado está tomando, cada día en mayor medida, una importancia capital como herramienta para dar respuesta a las cambiantes demandas que la sociedad realiza a la escuela. Paralelamente a este proceso, comienzan a alzarse las voces de quienes muestran su preocupación ante la supuesta ineficacia de dicha formación, al no estar dando los resultados que cabría esperar de ella. Basta, por ejemplo, con acudir a los últimos informes internacionales (OCDE) y revisar las tasas de fracaso escolar de nuestro país (próximas al 30%). Esta situación está derivando en un progresivo interés por la evaluación de la formación permanente del profesorado (García, 1993; Gómez y Calatayud, 2006; Martínez, 2010; Jarauta, 2010), como instrumento de mejora de la calidad educativa.

Bajo este contexto, surge esta investigación, cuyo eje vertebrador ha sido la evaluación de la formación permanente que el profesorado recibe a través de los CPRs, fijándose para ello en la satisfacción de sus usuarios. La justificación en la elección de dicha variable la encontramos en dos hechos. Por un lado, en el progresivo interés que despierta su estudio, especialmente su interacción con los diferentes agentes educativos: profesores, directores, jefes de estudio, etc. (Caballero, 2003; Caballero, Fernández y García, 2003; Caballero y Salvador, 2004; Anaya y Suárez, 2007, Anaya y Suárez, 2010). Y de otro, su relación con la implantación de Sistemas de Gestión de Calidad (Norma ISO 9001:2008) en instituciones formativas como los CPRs, pues se trata de un estándar cuyo objetivo “*es el logro de la satisfacción del cliente*” (Alonso, 2010: 12).

Por ello, antes de profundizar en el estudio de las posibles diferencias entre la satisfacción del profesorado con respecto a los CPRs estudiados y diferentes variables personales-profesionales: sexo, edad, nivel de estudios, etc., fue preciso elaborar y validar una escala (ES-PUCFPP), que pudiera ser utilizada como recurso para la evaluación de la satisfacción de los docentes usuarios de CPRs. A la vista de los resultados obtenidos en la valoración de expertos sobre los ítems y bloques que conforman la ES-PUCFPP (con valores entre $\bar{x} = 3,65-3,77$ y $\bar{x} = 3,33-4,00$, respectivamente), en el análisis factorial exploratorio (que aportó un único componente en la solución final, que explicaba el 64,80% de la varianza total de los datos originales), mediante el análisis factorial confirmatorio (con resultados que avalaron la estructura de la escala: $\chi^2/gl = 2,04$; GFI = .734; IFI = .919; CFI = .918; TLI = .910 y RMSEA = .082) o en los análisis de fiabilidad, con buenos valores en las correlaciones test-retest de bloques e ítems y una aceptable consistencia interna (Alpha de Cronbach para el total de la escala de $\alpha = .953$ y superiores a $\alpha = .769$ en todos los bloques), podemos concluir que la ES-PUCFPP dispone de la validez y fiabilidad necesaria para ser utilizada científicamente.

Por el contrario, los análisis correspondientes al contraste de la hipótesis de trabajo ha evidenciado la ausencia de diferencias significativas de satisfacción entre el profesorado de CPRs certificados en calidad (Norma ISO 9001:2008) y aquéllos que tienen como institución de referencia CPRs no certificados. De hecho, el procedimiento utilizado para dicho contraste (prueba T para muestras independientes) aportó una satisfacción global idéntica en ambos casos ($\bar{x} = 3,65$), situación que prácticamente se replicó en las comparaciones entre servicios, con variaciones mínimas en una u otra dirección (entre 0,01 y 0,12).

En relación a la satisfacción del profesorado con respecto a los servicios de formación permanente de los CPRs, podemos concluir que las “actividades desarrolladas en el CPR” y las “actividades desarrolladas en el propio centro” ($\bar{x} = 3,90$ y $\bar{x} = 3,83$ respectivamente), son los servicios con los que los docentes consultados se han mostrado más satisfechos. Por el contrario, el servicio peor valorado ha resultado el dedicado al Préstamo y difusión de recursos” ($\bar{x} = 3,29$).

Con respecto al estudio de posibles diferencias entre la satisfacción del profesorado y las diferentes variables personal-profesionales contempladas, los datos obtenidos reflejan que los usuarios de CPRs de ámbito rural (CPR Caspe y CPR La Almunia) están significativamente más satisfechos ($p < 0,05$) que los de CPRs urbanos (CPR Juan de Lanuza y CPR N° 1), siendo dicha diferencia ligeramente superior a las cinco décimas ($\bar{x} = 3,39$ por $\bar{x} = 3,90$). De manera individual, son los usuarios del CPR de Caspe ($\bar{x} = 4,13$) los más satisfechos con los servicios ofertados por su institución formativa.

Los resultados también parecen concordar con los de investigaciones similares (Equipo Pedagógico del CPR de Miranda de Ebro, 2000; Jiménez, 2007; Anaya y Suárez, 2010), quienes concluyen que las valoraciones que el profesorado de Educación Infantil y Primaria realiza de las actividades formativas de las que participa, tienden a ser más positivas que las que llevan a cabo sus compañeros de Educación Secundaria. Algo similar refleja nuestro estudio, fundamentalmente a través del análisis de dos de los resultados: uno directo y otro indirecto. El primero de ellos, derivado de la diferencia de medias significativas ($p < 0,05$) que ha constatado la prueba T para muestras independientes entre el profesorado de Educación Infantil ($\bar{x} = 3,85$) y el de Educación Secundaria ($\bar{x} = 3,25$). Y el segundo, relacionado con el hecho de que los maestros que acceden a la docencia desde estudios de diplomatura e ingeniería, siendo por lo general los que ejercen en Educación Infantil y Primaria ($\bar{x} = 3,71$), también se muestren significativamente más satisfechos ($p < 0,05$) que sus compañeros que lo hacen a través de

Licenciaturas e Ingenierías Superiores, habitualmente profesores de Educación Secundaria ($\bar{x}=3,38$).

Sin embargo, la segunda característica extraída de investigaciones similares (López, Sánchez, Carrasco y Flores, 1997; Anaya y Suarez, 2007) y referida a la identificación del asesoramiento y la ayuda de expertos como dos de los factores con una satisfacción más baja, no ha sido constatada en su totalidad. Ya que, aunque en nuestra investigación el servicio de “asesoramiento del equipo pedagógico” ha obtenido la tercera de las puntuaciones, su valor no cabe considerarlo excesivamente bajo ($\bar{x} = 3,51$) y, en cualquier caso, se sitúa por encima de los servicios de “información del equipo pedagógico” ($\bar{x} = 3,45$) y del “préstamo y difusión de recursos” ($\bar{x} = 3,29$).

6.1. Posibles implicaciones para la mejora de la formación permanente del profesorado

No desearía finalizar este trabajo, sin tratar de extraer alguna implicación que a título personal y con toda la precaución científica que se requiere (detallada en el subapartado siguiente), pueden tener los resultados aquí presentados en relación a la formación permanente del profesorado. Estas reflexiones, se sustentan también en la experiencia profesional que me han aportado los tres años desempeñados como asesor de formación en el CPR de La Almunia de Doña Godina (Zaragoza).

En primer lugar, el hecho de que a pesar de la apuesta que se está realizando para que las instituciones formativas certifiquen en estándares de calidad, ésta no parece relacionarse con una mayor satisfacción de sus usuarios. Las razones pueden ser muchas, pero quizá una de las más compartidas por quienes hemos vivenciado este proceso sea que un sistema de estas características requiere de una elevada dedicación para la cumplimentación de documentos (formatos, procedimientos, evaluaciones, etc.) que nos restan tiempo para realizar asesoramientos a profesores y centros. Como se ha expuesto a lo largo de todo el trabajo, la evaluación de la formación permanente es necesaria, pues los resultados no nos están acompañando y quizá los estándares de calidad sean la alternativa, pero probablemente se requiera más tiempo para adecuarlos al mundo educativo y lograr que su implantación no sea traumática y considerada por muchos una pérdida de tiempo.

En segundo lugar, el hecho de que el servicio de “préstamo y difusión de recursos” haya sido el peor valorado de los cinco ofertados por los CPRs, siendo su media significativamente menor a la de los otros cuatro servicios: información, asesoramiento y actividades formativas en el CPR y en el centro de trabajo, puede derivar en el siguiente planteamiento: ¿No nos estaremos

adentrando en un tiempo educativo donde los recursos ya no pueden estar centralizados en una sala, sino que muchos de ellos están disponibles en la red y son compartidos directamente entre los propios maestros y profesores en sus centros e institutos? De esta forma, la figura de los CPRs como institución prestataria de recursos didácticos y pedagógicos estaría comenzando a ser innecesaria, priorizándose (económica y humanamente) sus servicios de formación y asesoramiento, especialmente en el centro educativo. En este sentido, actualmente algunas comunidades autónomas como Andalucía ya han eliminado el préstamo de recursos de las funciones de sus instituciones formativas.

Por último, encontramos que los CPRs de ámbito rural han obtenido resultados significativamente mejores que los de ámbito urbano. Hecho que cabe valorar como positivo, pues es habitual que las primeras experiencias profesionales de los docentes aragoneses tengan lugar en la escuela rural, donde se encuentran ante situaciones para las que han recibido escasa formación (grupos internivelares, diferentes ritmos de aprendizaje, carencia recursos, etc.), debiendo solicitar colaboración y asesoramiento a los CPRs. En este mismo sentido cabe interpretar la buena valoración obtenida por los servicios de formación en los CPRs y en el propio centro educativo. En consecuencia, parece lógica la necesidad de continuar defendiendo un modelo de formación que vertebré el territorio y compense desigualdades con centros de profesores (sea cual sea su nomenclatura) y asesores próximos a todas las localidades, por pequeñas que éstas sean. Algunos resultados así parecen demandarlo.

6.2. Limitaciones y prospectiva

A pesar de que, como acabamos de ver, la investigación sí que ha aportado datos y conclusiones de interés para la formación permanente del profesorado, existen razones científicas para que tomemos dichas valoraciones con cierta precaución. La primera de ellas se refiere al procedimiento de muestreo realizado. Éste, como ya se ha dicho, no fue probabilístico (sino accidental y estratégico), lo que conlleva la imposibilidad de generalización de los resultados obtenidos en el estudio, a la población de la que procede la muestra ya que no es representativa de ella. Además, no se realizó la estimación de cálculo del tamaño que la muestra debía alcanzar para que los resultados pudieran extrapolarse, obteniéndose finalmente un porcentaje de respuesta global que cabría considerar escaso (2,9%).

De igual modo, reflejar que el ámbito del estudio ha abarcado únicamente a cuatro de los diecisiete CPRs (23,53%) que conforman la red de formación de Aragón y que todos los datos se han recopilado a través de un instrumento de corte claramente cuantitativo, dejando fuera del análisis posterior aspectos más personales del profesorado: valoraciones, creencias,

pensamientos, etc. y que podrían haberse recogido por medio de entrevistas o grupos de discusión.

Finalmente, en cuanto a las limitaciones del estudio, mencionar la dificultad por encontrar referencias bibliográficas en lengua extranjera acerca de la evaluación de la satisfacción del profesorado con respecto a la formación permanente recibida. Este hecho, podría restarle algo de validez a la revisión del estado de la cuestión realizado.

Con respecto a las perspectivas de futuro, además de la posibilidad de replicar estudios similares a éste tratando de solventar las limitaciones enunciadas, son varias las posibilidades que se abren ante nosotros. Así, por ejemplo, cabría profundizar en próximas investigaciones acerca de posibles diferencias entre los servicios de los CPRs (información, asesoramiento, préstamo y difusión de recursos, actividades formativas en el CPR y actividades formativas en el propio centro) y las diferentes variables personal-profesionales: sexo, edad, nivel de estudios, etc. Incluso introducir en dicho binomio nuevas variables no contempladas aquí como la figura del asesor en cada centro, persona con la que en muchas ocasiones se identifica a las instituciones formativas. También cabría la posibilidad de realizar análisis de regresión, orientados a identificar aquellas variables capaces de explicar en mayor medida la satisfacción final del profesorado usuario de los CPRs. Muchos de estos procedimientos se planificaron inicialmente, pero ante la imposibilidad de sintetizar los resultados en un trabajo de la extensión que requería este estudio y en el tiempo disponible para ello, se optó por no profundizar y derivarlos a futuras líneas de investigación acerca de la formación permanente del profesorado.

Por último y aprovechando el próximo cambio de paradigma formativo que va a tener lugar en la Comunidad Autónoma de Aragón con la aparición de los Centros de Innovación y Formación Educativa territoriales y específicos, en sustitución de los extintos CPRs, se abre también la posibilidad de realizar un estudio comparativo entre ambos modelos. Igualmente, el hecho de que el borrador de decreto que regulará el sistema de formación permanente en Aragón continúe apostando por la certificación de las instituciones formativas en estándares de calidad (tipo Norma ISO 9001:2008), posibilita nuevos campos para profundizar en el estudio de las relaciones entre dichos procesos y la satisfacción del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. C. (2010). *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2008 en el sector educativo*. Madrid: AENOR.
- ANAYA, D. y SUÁREZ, J. M. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-218.
- ANAYA, D. y SUÁREZ, J. (2010). Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 283-294.
- ARAGÓN, L. (2004). La Gestión de Calidad en Educación. *Revista Educar*, 9, 21-30.
- ARNAU, J. (2001). *Diseño de series temporales: técnicas de análisis*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BAELO, R. (2011). Satisfacción del profesorado universitario con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Etic@net*, 11, 253-276.
- BIENCINTO, C. y CARBALLO, R. (2004). Revisión de modelos de evaluación del impacto de la formación en el ámbito sanitario: de lo general a lo específico. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10 (2), 101-116.
- BOQUÉ, C. y GARCÍA, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 87-94.
- CABALLERO, J. (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, 21 (2), 415-435.
- CABALLERO, J. y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- CABALLERO, J., FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9 (2), 198-235.
- CABRERA, F., DONOSO, T., ANEAS, A. DEL CAMPO, J. Y PI, A. (2010). Valoración de la satisfacción de usuarios de programas sociales: propuesta de un modelo de análisis. *Revista de Educación*, 351, 311-336.

- CANTÓN, I. (coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- CANTÓN, I. (2004). La formación del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista Comunicación y Pedagogía*, 195, 70-76.
- CARRETERO-DIOS, H. y PÉREZ, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- COLÉN, M. T. y JARAUTA, B. (Coord.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- DE LA TORRE, I. (1997). La formación y las organizaciones. Los acuerdos nacionales de formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77, 15-33.
- DE LA TORRE, S. (coord.) (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española.
- DECRETO 1678/1969, de 24 de Julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la Educación.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- ETXAGUE, X., HUEGUN, A., LAREKI, A., SOLA, J. C. y ARAMENDI, P. (2009). Diferencias en la percepción de variables educativas antes y después de la implantación de sistemas de acreditación de calidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 7-18.
- EQUIPO PEDAGÓGICO DEL CPR MIRANDA DE EBRO (2000). El centro de profesores y la satisfacción del profesorado. Estudio del grado de satisfacción que el profesorado tiene del servicio que le ofrece el centro de profesores. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 91, 68-71.
- FERNÁNDEZ, R. (2008). Modelos de medida y análisis factorial confirmatorio. En VERDUGO, M. A., CRESPO, M., BADÍA, M y ARIAS, B. (coords.) (2008). *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Salamanca: INICO.
- FERRÁNDEZ, A (1997). La formación y su contexto de actuación. En GAIRÍN, J. Y FERRÁNDEZ, A. (coords.) (1997). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis.

- FERRERES, V. S. e IMBERNÓN, F. (eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- FONTES, S., GARCÍA, C., GARRIAGA, A. J., PÉREZ LLANTADA, M^a C. y SARRIÁ, E. (2001). *Diseños de investigación en Psicología*. Madrid: UNED.
- GAIRÍN, J. (2010). La evaluación del impacto en programas de formación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 19-43.
- GARCÍA, E., DEL BARRIO, L., CASTRILLO, M. J., RIVERO, P., SEBASTIÁN, A. Y TORRADO, M. (2004). Siete principios, siete destinatarios y siete recursos de la educación permanente. *Anuario de Pedagogía*, 6, 181-223.
- GARCÍA, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Escuela española.
- GONZÁLEZ, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ, M., MANRIQUE, J. C. y LÓPEZ, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18.
- GOMEZ, C. y CALATAYUD, M^a A (2002). La evaluación de la formación permanente del profesorado como variable de calidad educativa. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5 (1), 1-7.
- GRANADO, C y GIL, J. (1993). La evaluación de la formación permanente: cultura evaluativa de los centros de profesores. En: CORONEL, J.M, SANCHEZ, M.R y MAYOR, C (Eds) (1993) *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- HERNÁNDEZ, J. (dir.) (1997). *La formación del profesorado y el desarrollo de la LOGSE: una investigación evaluativa en la demarcación del CEP de Murcia*. Murcia: Centro de Profesores y Recursos de Murcia.
- IMBERNON, F. (1996). Un acercamiento a la situación actual de la evaluación de la formación permanente del profesorado en la Europa del cambio. En AA.VV (Eds) *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- JARAUTA, B. (2010). Tendencias y retos en Europa y América Latina. A modo de conclusión. En COLÉN, M. T. y JARAUTA, B. (Coord.) (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- JIMÉNEZ, B. (2007). La formación permanente que se realiza en los Centros de Apoyo al Profesorado. *Revista Educación XXI*, 10, 159-178.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
- LEY ORGÁNICA 9/1995 de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes
- LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ, J., SÁNCHEZ, M., CARRASCO, M^a J. y FLORES, M. (1996). Evaluación de la actividad formativa de un centro de profesores. *Revista Investigación en la Escuela*, 30, 53-62.
- MARTÍN, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Nau Llibres.
- MARTÍNEZ, M. (2010). La formación permanente del profesorado en Cataluña. En COLÉN, M. T. y JARAUTA, B. (Coord.). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- MARTÍNEZ-TUR, V., PEIRÓ, J. M^a y RAMOS, J. (2001). *Calidad de servicio y satisfacción del cliente*. Madrid: Síntesis.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994). *Centros educativos y calidad de Enseñanza*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- MOLERO, A. (dir.) (1994). *Cientocincuenta años de perfeccionamiento del magisterio en España. (desde las academias de profesores a la creación de los CEPs. 1840-1984)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

- NAVARIDAS, F., GONZÁLEZ, L. Y FERNÁNDEZ, R. (2010). *La Excelencia en los Centros Educativos*. Madrid: CCS.
- ORDEN de 14 de julio de 1971 sobre clasificación de las actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación.
- ORDEN de 3 de agosto de 1983 por la que se regula la creación de los Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa (CEIRES)
- ORDEN de 19 de febrero de 1990 por la que se regulan los Centros de Recursos y los Servicios de Apoyo Escolar.
- ORDEN de 5 de mayo de 1994 por la que se suprime el servicio de apoyo escolar de los centros de recursos y se establece la reordenación de los centros de Profesores y los centros de recursos.
- ORDEN de 18 de marzo de 1996 por la que se desarrolla y aplica el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos
- ORDEN de 9 de junio de 1998 por la que se establece el Plan Anual de Mejora en los Centros Docentes Públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan instrucciones para su desarrollo y aplicación.
- ORDEN de 14 de septiembre de 1998 por la que se crea el Premio a la Calidad en Educación.
- PARDO, A. y RUÍZ, M. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- PENACHO, J. L. (2000a). Evolución histórica de la Calidad en el contexto del mundo de la empresa y del trabajo. 1ª parte. *Revista Forum Calidad*, 116, 59-64.
- PENACHO, J. L. (2000b). Evolución histórica de la Calidad en el contexto del mundo de la empresa y del trabajo. 2ª parte. *Revista Forum Calidad*, 117, 67-71.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación de impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.
- REAL DECRETO 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria.
- REAL DECRETO 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.
- REAL DECRETO 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y de recursos.

RESOLUCIÓN de 2 de septiembre de 1997, de la Dirección General de centros educativos, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo y aplicación del Plan Anual de Mejora en los centros públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura.

RESOLUCIÓN de 27 de mayo de 1998, de la Dirección General de Centros Educativos, por la que se dictan instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del Modelo Europeo de Gestión de Calidad en los centros docentes.

RESOLUCIÓN de 28 de abril de 2010, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca el Premio «Marta Mata» a la calidad de los centros educativos para el año 2010.

RESOLUCIÓN de 16 de abril de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se somete a información pública el proyecto de decreto del Gobierno de Aragón, por el que se regula el sistema aragonés de formación permanente del profesorado, su régimen jurídico y la estructura de su red.

SAMARRONA, J. (coord.) (1999). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: UOC.

SANTOS GUERRA, M.A. (1998). Las trampas de la calidad. *Aula de Innovación educativa*, 68, 81-83.

SANTOS GUERRA, M. A. (coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.

VILLAR, L.M (1998). *El desarrollo profesional docente en el Estado de las Autonomías: Descripción y evaluación*. Sevilla: Universidad de Sevilla

ANEXOS

ANEXO I. Primera Versión Experimental de la ES-PUCFPP

Resultado de realizar un exhaustivo proceso de revisión bibliográfica acerca de la manera de construir una escala de satisfacción y con la ayuda de los dos tutores de la presente investigación: Dr. Santos Orejudo y Dr. Jacobo Cano, fue definiéndose la primera versión experimental de la Escala de Satisfacción para Usuarios de Centros de Formación Permanente del Profesorado.

Esta versión de la ES-PUCFPP fue testada a cargo de 10 expertos, con el propósito de dotarla de validez. El perfil de dichos expertos fue: un responsable de la implantación de un estándar de Calidad en un CPR, dos asesores de formación, una directora de un centro de infantil y primaria, dos estudiantes de Máster en Investigación, dos maestros con estudios de doctorado y dos maestros de educación infantil.

Todos ellos, que conformaron la muestra “A” (N “A”: 10), evaluaron la pertinencia, relevancia y claridad de cada uno de los ítems y bloques en una escala de 1 a 4, donde 1 significa nada de acuerdo; 2, poco de acuerdo; 3, bastante de acuerdo y 4, muy de acuerdo. Además, aportaron tantas observaciones cualitativas a las diferentes partes del cuestionario como estimaron necesarias.

El modo elegido para que los expertos contestaran al cuestionario fue on-line, a través de la aplicación Google Docs. En este enlace: <http://bit.ly/Version-Experimental-1-ES-PUCFPP>, puede consultarse el formulario web, cuyo contenido es el mismo que el que se detalla a continuación.

**VALORACIÓN A CARGO DE EXPERTOS DE LA VERSIÓN EXPERIMENTAL
DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN PARA USUARIOS DE CENTROS DE
FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO ES-PUCFPP**

El objetivo del estudio para el que se solicita tu colaboración es conocer el grado de satisfacción que el profesorado percibe en torno a los diferentes servicios de que disponen los Centros de Profesores y de Recursos. Entendiendo la satisfacción del cliente como el resultado de una comparación “realizada por el sujeto, entre sus expectativas y el rendimiento percibido” (Cabrera et al., 2010).

En este sentido, se ha diseñado un cuestionario de satisfacción para el profesorado usuario de los Centros de Profesores y de Recursos. Como se trata de una prueba de elaboración propia, es necesaria validarla científicamente para que los datos que obtenga de él sean susceptibles de tratamiento científico. En este proceso, se requiere de tus conocimientos. Concretamente, se necesita que valores la pertinencia, claridad y relevancia de cada uno de los bloques e ítems que configuran el cuestionario, incluyendo:

1. Bloque 0: constructo a evaluar en la investigación (satisfacción del cliente).
2. Bloque Inicial: referido a la recogida de información profesional de la persona que contesta el cuestionario.
3. Bloques I a V: referidos a los diferentes servicios con que cuentan los CPRs para la mejora educativa (información del equipo pedagógico, asesoramiento del equipo pedagógico a los centros, préstamo y difusión de recursos, actividades formativas presenciales en el CPR y actividades formativas desarrolladas en el propio centro).

La escala de valoración queda definida de la siguiente manera: 1 equivale a nada de acuerdo, 2 poco de acuerdo, 3 bastante de acuerdo y 4 muy de acuerdo. Encontrarás también en cada bloque un espacio en blanco para que puedas aportar valoraciones cualitativas acerca de los bloques e ítems evaluados.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

LEER ANTES DE COMENZAR A CUMPLIMENTAR:

1. Concepto **Claridad**: referido a si los aspectos formales del ítem (redacción, lenguaje, etc.), son los adecuados para la población que va a contestar el cuestionario.
2. Concepto **Pertinencia**: referido a si el ítem está en armonía con lo que la prueba pretende medir (satisfacción del profesorado con los diferentes servicios de los CPR).
3. Concepto **Relevancia**: referido a la importancia y significatividad del ítem en relación al constructo a medir (satisfacción del profesorado con los diferentes servicios de los CPR)

BLOQUE 0. CONSTRUCTO A EVALUAR EN LA INVESTIGACIÓN	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al constructo a evaluar en la investigación, al Bloque I “Información Profesional sobre la persona que responde al cuestionario” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

BLOQUE I. INFORMACIÓN PERSONAL-PROFESIONAL	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
1.1. Centro de Profesores y de Recursos adscrito a su centro educativo: <input type="checkbox"/> Caspe <input type="checkbox"/> CPR 1 <input type="checkbox"/> La Almunia			
1.2. Vive en alguna de las localidades del ámbito de actuación del CPR: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No			
1.3. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer			
1.4. Edad: <input type="checkbox"/> Menos de 30 años <input type="checkbox"/> Entre 30 y 40 años <input type="checkbox"/> Entre 41 y 50 años <input type="checkbox"/> Mayor de 50 años			
1.5. Estudios de acceso a la docencia: <input type="checkbox"/> Diplomatura y/o Ingeniería <input type="checkbox"/> Licenciatura y/o Ingeniería Superior			
1.6. Ampliación de estudios tras acceder a la docencia: <input type="checkbox"/> Ninguno <input type="checkbox"/> Diplomatura o Ingeniería <input type="checkbox"/> Licenciatura o Ingeniería Técnica <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado			
1.7. Situación administrativa: <input type="checkbox"/> Funcionario de carrera <input type="checkbox"/> Funcionario en Prácticas <input type="checkbox"/> Interino			
1.8. Nivel educativo en el que trabaja: <input type="checkbox"/> Infantil <input type="checkbox"/> Primaria <input type="checkbox"/> Secundaria <input type="checkbox"/> Ciclos Formativos <input type="checkbox"/> Otros			
1.9. Función docente desempeñada: <input type="checkbox"/> Tutor <input type="checkbox"/> Especialista <input type="checkbox"/> Equipo Directivo <input type="checkbox"/> Otros			
1.10. Experiencia profesional: <input type="checkbox"/> < 6 años <input type="checkbox"/> 6-10 años <input type="checkbox"/> 11-15 años <input type="checkbox"/> 16-20 años <input type="checkbox"/> > 21 años			
1.11. Experiencia en Equipos Directivos: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No			
1.12. Experiencia como Representante del CPR en el Centro Educativo: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No			
1.13. Experiencia en la Red de Formación: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No			
1.14. Ha trabajado en Centros Educativos con Sistemas de Gestión de Calidad implantados: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No			
1.15. Valoración del Bloque I: información profesional sobre la persona que responde al cuestionario			

BLOQUE II. INFORMACIÓN DEL EQUIPO PEDAGÓGICO	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
2.1. Información recibida de manera presencial en el CPR			
2.2. Información recibida a través de la Página Web del CPR y sus diferentes blogs			
2.3. Información recibida a través de las redes sociales: Twitter y Facebook			
2.4. Información recibida a través del correo postal			
2.5. Información recibida a través del asesor (telefónicamente, de manera presencial, mediante correo electrónico, etc.)			
2.6. Satisfacción global con la información facilitada desde el CPR			
2.7. ¿Has demandado o recibido información del CPR, a través de alguno de sus canales, durante los dos últimos cursos escolares?			
2.8. Valoración del Bloque II: Información del Equipo Pedagógico			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al Bloque II “Información del Equipo Pedagógico” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

BLOQUE III. ASESORAMIENTO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO A LOS CENTROS	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
3.1. Compromiso de los asesores hacia el asesoramiento			
3.2. Disponibilidad hacia el asesoramiento del equipo pedagógico			
3.3. Rapidez con que fue atendida su demanda			
3.4. Eficacia con la que fue atendida su demanda			
3.5. Continuidad y seguimiento del asesoramiento a lo largo del tiempo			
3.6. Satisfacción global con el asesoramiento que realizan los asesores del CPR			
3.7. ¿Has recibido asesoramiento del CPR (bien a demanda individual o de centro) en alguna ocasión durante los dos últimos cursos escolares?			
3.8. Valoración del Bloque III. Asesoramiento del Equipo Pedagógico a los Centros			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al Bloque III “Asesoramiento del Equipo Pedagógico a los centros” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

BLOQUE IV. PRÉSTAMO Y DIFUSIÓN DE RECURSOS	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
4.1. Difusión de los materiales en préstamo de los que dispone el CPR			
4.2. Calidad de los recursos en préstamo			
4.3. N° de recursos con los que cuenta el CPR			
4.4. Grado de transferencia didáctica del material de préstamo			
4.5. Respuesta a las solicitudes de adquisición de recursos realizadas			
4.6. Satisfacción global con el servicio de préstamo y difusión de recursos			
4.7. ¿Has utilizado los recursos disponibles en el CPR en alguna ocasión durante los dos últimos cursos?			
4.8. Valoración del Bloque IV. Préstamo y difusión de Recursos			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al Bloque IV “Préstamo y difusión de recursos” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

BLOQUE V. ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES EN EL CPR	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
5.1. Adecuación de los objetivos y contenidos de la actividad con mis necesidades formativas			
5.2. Grado de transferencia de la formación recibida a mi labor docente diaria			
5.3. Aspectos organizativos de la actividad: horario, instalaciones, duración, etc.			
5.4. Conocimiento y dominio de la materia por parte de los ponentes			
5.5. Atención recibida por parte del asesor responsable de la actividad durante el desarrollo de la misma			
5.6. Satisfacción global con las actividades formativas presenciales que desarrolla el CPR			
5.7. ¿Ha realizado en los últimos dos cursos alguna actividad formativa de carácter presencial en el CPR?			
5.8. Valoración del Bloque V. Actividades Formativas presenciales en el CPR			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al Bloque V “Actividades Formativas Presenciales en el CPR” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

BLOQUE VI. ACTIVIDADES FORMATIVAS DESARROLLADAS EN EL PROPIO CENTRO	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
6.1. Difusión de la documentación para participar en las convocatorias			
6.2. Información sobre las características de cada una de las modalidades formativas: grupo de trabajo, seminario y proyecto de formación de centro			
6.3. Disponibilidad del asesor para colaborar en la cumplimentación de la documentación requerida			
6.4. Asesoramiento recibido por parte del asesor durante el desarrollo de la actividad (visitas, consultas, etc.)			
6.5. Calidad de los ponentes externos con los que se ha contado			
6.6. Satisfacción global con el seguimiento y atención que realizan los asesores del CPR en las actividades de convocatoria propia			
6.7. ¿Has participado durante los dos últimos cursos escolares en alguna actividad de convocatoria propia del CPR? Indica en cuál.			
6.8. Valoración del Bloque VI. Actividades Formativas desarrolladas en el propio centro			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación al Bloque VI “Actividades Formativas Desarrolladas en el propio centro” o a los ítems que lo conforman, puedes hacerlo aquí:			

PREGUNTA ABIERTA FINAL	CLARIDAD	PERTINENCIA	RELEVANCIA
Si existe algún otro aspecto importante en relación con su grado de satisfacción con el Centro de Profesores y de Recursos que no ha podido reflejar, por favor, indíquelos a continuación			
Si quieres añadir alguna otra observación en relación a la pregunta final abierta, puedes hacerlo aquí:			

ANEXO II. Segunda Versión Experimental de la ES-PUCFPP

Una vez introducidas las modificaciones derivadas del análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas dadas por los expertos (N “A”: 10), se confeccionó una segunda versión experimental de la ES-PUCFPP. Ésta, fue utilizada para la validación del constructo de la investigación (análisis factorial exploratorio) y para los cálculos relativos a la fiabilidad del instrumento.

Para ello, contestaron a la ES-PUCFPP en un primer momento los sujetos de la muestra “B” (N “B”: 30), conformada por maestros y profesores de los cuatro CPRs participantes. Y posteriormente, pasadas dos semanas desde la primera vez, doce de ellos respondieron nuevamente a la escala (N “C”: 12) para posibilitar la obtención de los datos necesarios para el cálculo del índice de correlación test-retest.

El modo elegido para que los sujetos de ambas muestras contestaran al cuestionario fue online, a través de la aplicación Google Docs. En este enlace: <http://bit.ly/Version-Experimental-2-ES-PUCFPP>, puede consultarse el formulario web, cuyo contenido es el mismo que el que se detalla a continuación.

**ESCALA SATISFACCIÓN USUARIOS CENTROS DE FORMACIÓN
PERMANENTE PROFESORADO. ES-PUCFPP. VERSIÓN EXPERIMENTAL Nº 2**

El propósito del estudio del que vas a formar parte, es conocer tu grado de satisfacción con respecto a los diferentes servicios de que disponen los Centros de Profesores y de Recursos. Entendiendo la satisfacción del cliente como el resultado de una comparación “realizada por el sujeto, entre sus expectativas y el rendimiento percibido” (Cabrera et al., 2010).

Por su parte, los servicios que desarrollan los CPRs para el logro de la mejora de la calidad de la enseñanza (finalidad que le otorga a los CPRs la normativa vigente, RD 1693/1995 de 20 de octubre), los hemos estructurado en el cuestionario en torno a cinco categorías diferentes: información del equipo pedagógico (bloque II), asesoramiento del equipo pedagógico a los centros (bloque III), préstamo y difusión de recursos (bloque IV), actividades formativas presenciales en el CPR (bloque V) y actividades formativas desarrolladas en el propio centro (bloque VI). A dichas categorías, les precede un primer bloque dedicado a obtener información profesional sobre la persona que contesta al cuestionario (bloque I).

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DE LA ES-PUCFPP

1. Contesta a todos los ítems, ya que aunque no hayas hecho uso últimamente de alguno de los servicios del CPR (información, asesoramiento, préstamo de recursos, desarrollo y convocatoria de actividades formativas), la percepción que tengas de los mismos nos resulta igualmente interesante para nuestro estudio.
2. El cuestionario consta de 6 bloques temáticos con sus respectivos ítems. Cada uno de dichos bloques temáticos están definidos en el encabezado de cara a conocer exactamente a lo que nos referimos con él.
3. El modo de respuesta en los ítems del bloque I (y en el ítem final de los bloques II a VI) es marcando en la casilla correspondiente con una “X”.

En el resto de ítems de los bloques temáticos II a VI, la escala de respuesta queda definida de la siguiente manera: 1 (nada satisfecho), 2 (poco satisfecho), 3 (satisfacción media), 4 (bastante satisfecho) y 5 (muy satisfecho).

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BLOQUE I. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES

1.1. CPR de referencia que corresponde a tu centro educativo:
☐ Caspe ☐ CPR 1 ☐ La Almunia ☐ Juan de Lanuza
1.2. Resides en alguna localidad del ámbito del CPR al que pertenece tu centro:
☐ Sí ☐ No
1.3. Sexo:
☐ Hombre ☐ Mujer
1.4. Edad:
☐ Menos de 30 años ☐ Entre 30 y 40 años ☐ Entre 41 y 50 años ☐ Mayor de 50 años
1.5. Estudios de acceso a la docencia:
☐ Diplomatura y/o Ingeniería ☐ Licenciatura y/o Ingeniería Superior ☐ FP Grado Medio ☐ FP Grado Superior
1.6. Continuación de estudios tras acceder a la docencia:
☐ FP Grado Medio ☐ FP Grado Superior ☐ Diplomatura o Ingeniería ☐ Licenciatura o Ingeniería Técnica

☐ Máster ☐ Doctorado ☐ Ninguno
1.7. Situación administrativa actual:
☐ Funcionario de carrera ☐ Funcionario en Prácticas ☐ Interino ☐ Otros
1.8. Nivel educativo en que trabajas (marca únicamente al que dediques más horas de docencia):
☐ Infantil ☐ Primaria ☐ Secundaria ☐ Ciclos Formativos ☐ Otros
1.9. Puesto docente que desempeñas en tu centro (marca únicamente al que dediques un mayor nº de horas):
☐ Tutor ☐ Especialista ☐ Apoyo ☐ Equipo Directivo ☐ Otros
1.10. Años de experiencia profesional:
☐ < 6 años ☐ 6-10 años ☐ 11-15 años ☐ 16-20 años ☐ > 21 años
1.11. Experiencia en Equipos Directivos:
☐ Sí ☐ No
1.12. Experiencia como Representante del CPR en tu Centro Educativo:
☐ Sí ☐ No
1.13. Número de actividades formativas (desarrolladas en el CPR o en tu propio centro) en las que has participado en los últimos dos años:
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 o más
1.14. Experiencia como asesor en algún Centro de Profesores y Recursos:
☐ Sí ☐ No
1.15. Has trabajado en Centros Educativos con Sistemas de Gestión de Calidad implantados:
☐ Sí ☐ No

BLOQUE II. INFORMACIÓN DEL EQUIPO PEDAGÓGICO

Referido a la manera en que desde el CPR se informa a los centros (y su profesorado) de las actividades formativas que convoca, de las que los propios centros pueden solicitar (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación de Centro), así como sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares.

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
2.1. Información recibida de forma presencial en el CPR	1	2	3	4	5
2.2. Información recibida a través de la Página Web del CPR y sus diferentes blogs	1	2	3	4	5
2.3. Información recibida a través de las redes sociales: Twitter y Facebook	1	2	3	4	5
2.4. Información recibida a través del correo postal	1	2	3	4	5
2.5. Información recibida a través del asesor (telefónicamente, de manera presencial, mediante correo electrónico, etc.)	1	2	3	4	5
2.6. Satisfacción global con la información facilitada desde el CPR	1	2	3	4	5
2.7. ¿Has demandado o recibido información del CPR, a través de alguno de sus canales, durante los dos últimos cursos escolares?	SI			NO	

BLOQUE III. ASESORAMIENTO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO A LOS CENTROS

Referido al grado en que el Equipo Pedagógico responde a las demandas didácticas y curriculares realizadas por los centros y su profesorado

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
3.1. Compromiso del equipo pedagógico hacia el asesoramiento a los docentes y a los centros educativos	1	2	3	4	5
3.2. Disponibilidad para responder a las demandas de asesoramiento de docentes y centros por parte del equipo pedagógico	1	2	3	4	5
3.3. Rapidez con que se atienden las demandas	1	2	3	4	5
3.4. Eficacia con que se atendió la demanda	1	2	3	4	5
3.5. Continuidad y seguimiento del asesoramiento a lo largo del tiempo	1	2	3	4	5
3.6. Satisfacción global con el asesoramiento que realiza el equipo pedagógico del CPR	1	2	3	4	5
3.7. ¿Has recibido asesoramiento del CPR (bien a título personal o a través de tu centro educativo) en alguna ocasión durante los dos últimos cursos escolares?	SI			NO	

BLOQUE IV. PRÉSTAMO Y DIFUSIÓN DE RECURSOS

Referido al servicio de préstamo de recursos curriculares y didácticos de que dispone el CPR y a la valoración que se realiza de los mismos

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
4.1.Difusión de los materiales en préstamo de los que dispone el CPR	1	2	3	4	5
4.2.Calidad de los recursos curriculares y didácticos en préstamo	1	2	3	4	5
4.3. Cantidad de los recursos curriculares y didácticos disponibles en el CPR	1	2	3	4	5
4.4.Grado de transferencia didáctica al aula del material de préstamo	1	2	3	4	5
4.5.Respuesta por parte del CPR a las solicitudes de adquisición de nuevos recursos realizadas por docentes y centros educativos	1	2	3	4	5
4.6.Satisfacción global con el servicio de préstamo y difusión de recursos del CPR	1	2	3	4	5
4.7. ¿Has utilizado los recursos disponibles en el CPR en alguna ocasión durante los dos últimos cursos?	SI			NO	

BLOQUE V. ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES EN EL CPR

Referido a las actividades formativas (Cursos, Seminarios y Jornadas) que convoca el CPR y que se desarrollan presencialmente en él, a través de las cuales se pretende fomentar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo, promover la innovación educativa y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
5.1.Adecuación de los objetivos y contenidos de las actividades celebradas en el CPR con las necesidades formativas de los docentes	1	2	3	4	5
5.2.Grado de transferencia de la formación recibida a la labor diaria del profesorado	1	2	3	4	5
5.3.Aspectos organizativos de la actividad: horario, instalaciones, duración, etc.	1	2	3	4	5
5.4.Conocimiento y dominio de la materia por parte de los ponentes	1	2	3	4	5
5.5.Atención recibida por parte del asesor responsable de la actividad durante el desarrollo de la misma	1	2	3	4	5
5.6.Satisfacción global con las actividades formativas presenciales desarrolladas en el CPR	1	2	3	4	5
5.7.¿Has realizado en los últimos dos cursos alguna actividad formativa de carácter presencial en el CPR?	SI			NO	

BLOQUE VI. ACTIVIDADES FORMATIVAS DESARROLLADAS EN EL PROPIO CENTRO

Referido a las actividades (Grupos de Trabajo, Seminarios y Proyectos de Formación de Centro) que cada centro solicita al CPR, para tratar de dar respuesta a sus propias necesidades formativas.

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
6.1. Difusión de la documentación para participar en las convocatorias	1	2	3	4	5
6.2. Información sobre las características de cada una de las modalidades formativas: Grupo de Trabajo, Seminario y Proyecto de Formación de Centro	1	2	3	4	5
6.3. Disponibilidad del asesor para colaborar en la cumplimentación de la documentación requerida (proyecto, actas, memoria, etc.)	1	2	3	4	5
6.4. Colaboración recibida por parte del asesor durante el desarrollo de la actividad (visitas, consultas, etc.)	1	2	3	4	5
6.5. Calidad de los ponentes externos con los que se ha contado	1	2	3	4	5
6.6. Satisfacción global con el seguimiento y atención que realizan los asesores del CPR en las actividades formativas desarrolladas en los propios centros educativos	1	2	3	4	5
6.7. ¿Has participado durante los dos últimos cursos escolares en alguna actividad del CPR que haya tenido lugar en tu propio centro educativo? Indica en cuál. Si has participado en más de una, marca la modalidad de la última de ellas.	Grupo Trabajo	Seminario	Proyecto Formación Centro	Ninguna	

Si existe algún otro aspecto importante en relación con tu grado de satisfacción con el Centro de Profesores y de Recursos, que no has podido reflejar en este cuestionario, por favor, indícalo a continuación:

--

Muchas gracias por tu participación

Si deseas recibir información sobre el progreso de la investigación, déjanos tu e-mail a continuación y te iremos informando de los avances que vayamos realizando: _____

ANEXO III. Versión Definitiva de la ES-PUCFPP

Tras el proceso de validación de las versiones experimentales de la ES-PUCFPP a cargo de expertos (muestra “A”) y profesorado usuario de los Centros de Profesores y Recursos (Muestras “B” y “C”), quedó validada científicamente la ES-PUCFPP como recurso para la evaluación de la satisfacción de los docentes que hacen uso de este tipo de instituciones.

La ES-PUCFPP, en su versión definitiva quedó configurada por seis bloques. Uno inicial dedicado a obtener información personal-profesional (a través de 15 ítems) y cinco bloques adicionales (con 7 ítems cada uno), referidos a los distintos servicios que ofertan los CPRs: Información del equipo pedagógico, Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros, Préstamo y difusión de recursos, Actividades formativas presenciales en el CPR y Actividades formativas desarrolladas en el propio centro.

Esta versión de la ES-PUCFPP, fue la que contestaron los sujetos miembros de la muestra “D” (N “D”: 154). El modo elegido para ello, al igual que anteriormente, fue on-line a través de la aplicación Google Docs. En este enlace: <http://bit.ly/Version-Definitiva-ES-PUCFPP>, puede consultarse el formulario web, cuyo contenido es el mismo que el que se detalla a continuación.

ESCALA DE SATISFACCIÓN PARA USUARIOS DE CENTROS DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO. ES-PUCFPP . Jorge Buera Corchón. 2012

El propósito del estudio del que vas a formar parte, es conocer tu grado de satisfacción con respecto a los diferentes servicios de que disponen los Centros de Profesores y de Recursos (en adelante CPRs). Entendiendo la satisfacción como el resultado de la comparación que realizamos entre nuestras expectativas y el rendimiento obtenido (Cabrera et al., 2010).

El cuestionario se encuentra organizado en cinco bloques, que se corresponden con los servicios que los CPRs desempeñan para el logro de la mejora de la calidad de la enseñanza (finalidad que le otorga la normativa vigente, RD 1693/1995 de 20 de octubre). Estos bloques, son:

1. Información del equipo pedagógico (Bloque II).
2. Asesoramiento del equipo pedagógico a los centros (bloque III).
3. Préstamo y difusión de recursos (bloque IV).
4. Actividades formativas presenciales en el CPR (bloque V).
5. Actividades formativas desarrolladas en el propio centro (bloque VI).

A dichas categorías, les precede un bloque inicial informativo de carácter personal-profesional.

INSTRUCCIONES PARA LA CUMPLIMENTACIÓN DEL CUESTIONARIO

- a. Al inicio de cada bloque temático, encontrarás una descripción del mismo de cara a conocer exactamente a lo que nos referimos con él.
- b. La escala de respuesta queda definida de la siguiente manera: 1 (nada satisfecho), 2 (poco satisfecho), 3 (satisfacción media), 4 (bastante satisfecho) y 5 (muy satisfecho).
- c. Contesta a todos los ítems, ya que aunque no hayas hecho uso últimamente de alguno de los servicios del CPR, la percepción que tengas de los mismos nos resulta igualmente interesante para nuestro estudio.
- d. El cuestionario es totalmente anónimo.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

BLOQUE I. CARACTERÍSTICAS PERSONALES Y PROFESIONALES
1.1. CPR de referencia que corresponde a tu centro educativo:
☐ CPR de Caspe ☐ CPR nº 1 de Zaragoza ☐ CPR de La Almunia ☐ CPR Juan de Lanuza de Zaragoza

1.2. Resides en alguna localidad del ámbito del CPR al que pertenece tu centro:
☐ Sí ☐ No

1.3. Sexo:
☐ Hombre ☐ Mujer

1.4. Edad:
☐ Menos de 30 años ☐ Entre 30 y 40 años ☐ Entre 41 y 50 años ☐ Mayor de 50 años

1.5. Estudios de acceso a la docencia:
☐ FP Grado Medio ☐ FP Grado Superior ☐ Diplomatura y/o Ingeniería ☐ Licenciatura y/o Ingeniería Superior

1.6. Continuación de estudios tras acceder a la docencia (en caso de haber realizado más de uno, marca el de mayor nivel):
☐ Ninguno ☐ FP Grado Medio ☐ FP Grado Superior ☐ Diplomatura y/o Ingeniería ☐ Licenciatura y/o Ingeniería Superior ☐ Máster ☐ Doctorado

1.7. Situación administrativa actual:
☐ Funcionario de carrera ☐ Funcionario en prácticas ☐ Interino ☐ Otros

1.8. Nivel educativo en que trabajas (marca únicamente al que dediques más horas de docencia):
☐ Educación Infantil ☐ Educación Primaria ☐ Educación Secundaria ☐ Formación Profesional ☐ Otros

1.9. Puesto docente que desempeñas en tu centro (marca únicamente al que dediques un mayor nº de horas):
☐ Tutor ☐ Especialista ☐ Apoyo ☐ Equipo Directivo ☐ Otros

1.10. Años de experiencia profesional:
☐ < 6 años ☐ 6-10 años ☐ 11-15 años ☐ 16-20 años ☐ > 21 años

1.11. Experiencia en equipos directivos:
☐ Sí ☐ No

1.12. Experiencia como representante del CPR en tu centro educativo:
☐ Sí ☐ No

1.13. Número de actividades formativas (desarrolladas en el CPR o en tu propio centro) en las que has participado en los últimos dos años:
☐ Ninguna ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 o más

1.14. Experiencia como asesor en algún Centro de Profesores y de Recursos:
☐ Sí ☐ No

1.15. Has trabajado en centros educativos con Sistemas de Gestión de Calidad implantados:
☐ Sí ☐ No

BLOQUE II. INFORMACIÓN DEL EQUIPO PEDAGÓGICO

Referido a la manera en que desde el CPR se informa a los centros (y su profesorado) de las actividades formativas que convoca, de las que los propios centros pueden solicitar (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos de Formación de Centro), así como sobre la utilización de materiales y recursos didácticos y curriculares.

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
2.1. Información recibida de forma presencial en el CPR	1	2	3	4	5
2.2. Información recibida a través de la Página Web del CPR y sus diferentes blogs	1	2	3	4	5
2.3. Información recibida a través de las redes sociales: Twitter y Facebook	1	2	3	4	5
2.4. Información recibida a través del correo postal	1	2	3	4	5
2.5. Información recibida a través del asesor (telefónicamente, de manera presencial, mediante correo electrónico, etc.)	1	2	3	4	5
2.6. Satisfacción global con la información facilitada desde el CPR	1	2	3	4	5
2.7. ¿Has demandado o recibido información del CPR, a través de alguno de sus canales, durante los dos últimos cursos escolares?	SI			NO	

BLOQUE III. ASESORAMIENTO DEL EQUIPO PEDAGÓGICO A LOS CENTROS

Referido al grado en que el equipo pedagógico responde a las demandas didácticas y curriculares realizadas por los centros y su profesorado

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
3.1. Compromiso del equipo pedagógico hacia el asesoramiento a los docentes y a los centros educativos	1	2	3	4	5
3.2. Disponibilidad para responder a las demandas de asesoramiento de docentes y centros, por parte del equipo pedagógico	1	2	3	4	5
3.3. Rapidez con que se atienden las demandas	1	2	3	4	5
3.4. Eficacia con que se dan respuesta a las demandas	1	2	3	4	5
3.5. Continuidad y seguimiento del asesoramiento realizado a lo largo del tiempo	1	2	3	4	5
3.6. Satisfacción global con el asesoramiento que realiza el equipo pedagógico del CPR	1	2	3	4	5
3.7. ¿Has recibido asesoramiento del CPR (bien a título personal o a través de tu centro educativo) en alguna ocasión durante los dos últimos cursos escolares?	SI			NO	

BLOQUE IV. PRÉSTAMO Y DIFUSIÓN DE RECURSOS

Referido al servicio de préstamo de recursos curriculares y didácticos de que dispone el CPR y a la valoración que se realiza de los mismos

SIGNIFICADO DE LA Puntuación	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
4.1. Difusión de los materiales en préstamo de los que dispone el CPR	1	2	3	4	5
4.2. Calidad de los recursos curriculares y didácticos en préstamo	1	2	3	4	5
4.3. Cantidad de los recursos curriculares y didácticos disponibles en el CPR	1	2	3	4	5
4.4. Grado de transferencia didáctica al aula del material de préstamo	1	2	3	4	5
4.5. Respuesta por parte del CPR a las solicitudes de adquisición de nuevos recursos realizadas por docentes y centros educativos	1	2	3	4	5
4.6. Satisfacción global con el servicio de préstamo y difusión de recursos del CPR	1	2	3	4	5
4.7. ¿Has utilizado los recursos disponibles en el CPR en alguna ocasión durante los dos últimos cursos?	SI			NO	

BLOQUE V. ACTIVIDADES FORMATIVAS PRESENCIALES EN EL CPR

Referido a las actividades formativas (Cursos, Seminarios y Jornadas) que convoca el CPR y que se desarrollan presencialmente en él, a través de las cuales se pretende fomentar la formación permanente del profesorado, apoyar el desarrollo del currículo, promover la innovación educativa y el intercambio de experiencias pedagógicas y didácticas.

SIGNIFICADO DE LA Puntuación	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
5.1. Adecuación de los objetivos y contenidos de las actividades celebradas en el CPR a las necesidades formativas de los docentes	1	2	3	4	5
5.2. Grado de transferencia de la formación recibida a la labor diaria del profesorado	1	2	3	4	5
5.3. Aspectos organizativos de la actividad: horario, instalaciones, duración, etc.	1	2	3	4	5
5.4. Conocimiento y dominio de la materia por parte de los ponentes	1	2	3	4	5
5.5. Atención recibida por parte del asesor responsable de la actividad durante el desarrollo de la misma	1	2	3	4	5
5.6. Satisfacción global con las actividades formativas presenciales desarrolladas en el CPR	1	2	3	4	5
5.7. ¿Has realizado en los últimos dos cursos alguna actividad formativa de carácter presencial en el CPR?	SI			NO	

BLOQUE VI. ACTIVIDADES FORMATIVAS DESARROLLADAS EN EL PROPIO CENTRO

Referido a las actividades (Grupos de Trabajo, Seminarios y Proyectos de Formación de Centro) que cada centro solicita al CPR, para tratar de dar respuesta a sus propias necesidades formativas.

SIGNIFICADO DE LA PUNTUACIÓN	1. Nada satisfecho	2. Poco satisfecho	3. Satisfacción media	4. Bastante satisfecho	5. Muy satisfecho
6.1.Difusión de la documentación para participar en las convocatorias	1	2	3	4	5
6.2.Información sobre las características de cada una de las modalidades formativas: Grupo de Trabajo, Seminario y Proyecto de Formación de Centro	1	2	3	4	5
6.3.Disponibilidad del asesor para colaborar en la cumplimentación de la documentación requerida (proyecto, actas, memoria, etc.)	1	2	3	4	5
6.4. Colaboración recibida por parte del asesor durante el desarrollo de la actividad (visitas, consultas, etc.)	1	2	3	4	5
6.5.Calidad de los ponentes externos con los que se ha contado	1	2	3	4	5
6.6.Satisfacción global con el seguimiento y atención que realizan los asesores del CPR en las actividades formativas desarrolladas en los propios centros educativos	1	2	3	4	5
6.7.¿Has participado durante los dos últimos cursos escolares en alguna actividad del CPR que haya tenido lugar en tu propio centro educativo? Indica en cuál. Si has participado en más de una, marca la modalidad de la última de ellas.	Grupo Trabajo	Seminario	Proyecto Formación Centro	Ninguna	

Si existe algún otro aspecto importante en relación al grado de satisfacción con el Centro de Profesores y de Recursos, que no has podido reflejar en este cuestionario, por favor, indícalo a continuación:

Muchas gracias por tu participación

Si deseas recibir información sobre el progreso de la investigación, déjanos tu e-mail a continuación y te iremos informando de los avances que vayamos realizando: _____

ANEXO IV. Webs que difundieron la versión definitiva de la ES-PUCFPP

Una vez se dispuso de la versión validada y definitiva de la ES-PUCFPP (ver anexo III), además de los correos electrónicos ya mencionados que se enviaron a centros públicos de enseñanzas no universitarias de los cuatro CPRs objeto del estudio, así como a los asesores de formación de éstos, se logró alojar la ES-PUCFPP en varias páginas webs educativas con el propósito de lograr el mayor número de respuestas posibles a la escala. Dichos dominios fueron:

1. Página Web CPR “La Almunia” (www.cpralmunia.com): durante todo el mes de junio de 2012 hubo un enlace en la sección “novedades” de la web, en el que se hacía referencia y detallaba la investigación. Además, se invitaba al profesorado a participar en ella mediante la cumplimentación de la versión definitiva de la ES-PUCFPP.



Imagen 1. Noticia acerca de la Investigación en la portada de la web del CPR La Almunia



Imagen 2. Detalle de la noticia acerca de la Investigación en la web del CPR La Almunia

2. Página Web CPR “Caspe” (www.cprcaspe.com): de igual manera que en la web del CPR de La Almunia, a lo largo del mes de junio hubo un enlace permanente a la cumplimentación de la versión definitiva de ES-PUCFPP, en el portal del CPR de “Caspe”.



Imagen 3. Noticia acerca de la Investigación en la portada de la web del CPR de Caspe



Imagen 4. Detalle de la noticia acerca de la Investigación en la web del CPR de Caspe

3. Página Web CATEDU. (www.catedu.es): durante unos días del mes de junio, la web del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU) hizo mención en su portada a la investigación, aportando una breve reseña explicativa de la misma y el enlace a la cumplimentación de la ES-PUCFPP.



Imagen 5. Detalle de la noticia acerca de la Investigación en la web del CATEDU

4. Blog de la “Asesoría de Calidad y Equidad” del CPR La Almunia (<http://reducpralmunia.blogspot.com.es/>): aprovechando que durante el curso académico 2010-2011 creé un blog para compartir recursos y noticias relacionadas con la formación del profesorado, introduje un post explicativo sobre la investigación y dejé disponible un “gadget” permanente para la cumplimentación de la ES-PUCFPP.



Imagen 6. Detalle de la noticia acerca de la Investigación en el Blog de la “Asesoría de Calidad y Equidad del CPR La Almunia” y “gadget” (imagen de la derecha) con el enlace a la ES-PUCFPP

5. Blog del CEIP “Valdespartera”. Zaragoza (<http://bit.ly/Blog-CEIP-Valdespartera>): bitácora dedicada a compartir recursos y materiales sobre los diferentes niveles y áreas educativas, que posteó una noticia acerca de la investigación y el enlace a la ES-PUCFPP.



Imagen 7. Detalle de la noticia acerca de la Investigación en el Blog del CEIP “Valdespartera”