

Joan BISCARRI GASSIÓ



**Identificación de Factores Motivacionales en la
Formación Permanente de los Profesores
de la Comarca de La Noguera (Lleida)**

Tesis Doctoral dirigida por la
Dra. Concepció Gotzens Busquets

(. Gassió)

Departament de Psicologia de l'Educació
Facultat de Psicologia
Universitat Autònoma de Barcelona
Any 1991

4. La motivación del profesor para las actividades de formación permanente.

Se ha sugerido ya anteriormente que las actividades de formación permanente se encuentran en el límite entre las actividades social e institucionalmente adscritas al rol del profesor y aquellas que el profesor puede realizar por su cuenta respondiendo a intereses o motivaciones mas o menos individuales. Aunque, por supuesto, cabe diferenciar en las distintas actividades de formación permanente según la medida en que respondan a intereses o necesidades personales del profesor o bien del sistema educacional, puede decirse que en todas ellas se requiere, en una u otra proporción, un cierto grado de acoplamiento entre la perspectiva personal y la organizacional o institucional.

La institucionalización de la formación permanente requiere un papel activo por parte de los agentes implicados en ella, mas allá de la simple oferta de actividades. La literatura relacionada con el progreso profesional de los profesores suele atribuir a las instituciones y administraciones educativas, y particularmente a las direcciones escolares, el papel y la responsabilidad de motivar la participación de los profesores en actividades apropiadas para su progreso profesional (Barth, 1981; Carmichael, 1982; Wood, McQuarrie y Thompson, 1982; Wright, 1984).

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat (1990) considera como uno de los objetivos de su propio plan de formación permanente del profesorado el "potenciar la participación y la implicación del profesorado en la detección de necesidades y propuesta de actividades, reconociendo, incentivando y valorando la participación en las actividades de formación permanente" (p. 11). Objetivo que afecta, de uno u otro modo, a los diversos agentes institucionales implicados en la formación permanente de los profesores. Así, a nivel de los centros docentes, el mismo plan de formación permanente atribuye al equipo directivo de los centros la responsabilidad de "hacer posible que las actividades de formación puedan llegar a todos los

integrantes del claustro, ..., de colaborar o recoger las necesidades formativas y estimular la participación del profesorado" (p. 35). Mientras que atribuye a la propia administración, a través de los Centros de Recursos Pedagógicos, el papel de "estimular la participación y ofrecer la colaboración a los estudios, proyectos, seminarios y otras actividades de perfeccionamiento del profesorado" (p. 36).

Parece claro, por tanto, que desde la perspectiva de los agentes e instituciones responsables de la formación permanente del profesorado, se experimenta la necesidad de identificar modos eficaces de motivar el mas alto grado de participación e implicación de los profesores en este tipo de actividades.

A pesar de ello, como afirma Lytle (1983), hay una auténtica escasez de investigaciones sobre la formación permanente de los profesores, mas allá de las evaluaciones subsiguientes a la aplicación de algunos programas de formación, de modo que "la literatura sobre la formación permanente y el desarrollo del personal tiende a reflejar la 'sabiduría acumulada' de importantes pedagogos más que hallazgos empíricos de estudios controlados".

Para Jackson (1971) habría que animar a los profesores a conceptualizar su experiencia docente e imbuirla con una significación personal, para lo cual habría que reducir drásticamente el tiempo de contacto con los estudiantes y aumentar significativamente el tiempo de análisis y planificación. Desde el punto de vista de Thelen (1971) los profesores son fuertemente conscientes de cuan ineficaces son la mayoría de sus lecciones, y por esta razón recibirían de buen grado una formación permanente que les ayude a mejorar la calidad de su enseñanza. Lortie (1975) comparte este mismo punto de vista, esto es, que las satisfacciones psíquicas de enseñar son la mayor fuente de recompensa para los profesores, y, por tanto, se sentirán motivados a implicarse en todo aquello que les ayude a obtener estos objetivos. Rubin (1978), en cambio, opina que los programas de formación permanente no obtienen mejoras en la ejecución docente a menos que los motivos de recompensa se hagan explícitos y se proporcionen formas adecuadas de

remuneración.

Sin embargo, la pregunta planteada por Lytle (1983) continúa siendo la misma: “¿Cómo debería motivarse a los profesores para participar en programas de formación permanente?”, y ¿en base a qué evidencias empíricas?. Un estudio a gran escala de Joyce y Peck (1977) sobre la formación permanente de los profesores encontró que más del 70 % de los respondientes citaron el deseo de progreso profesional como la principal motivación para su participación en actividades de formación permanente. Según la revisión bibliográfica de Lyle (1983), diversas investigaciones sobre la satisfacción y la motivación del profesor tienden a indicar que los profesores están más interesados por las recompensas ‘psíquicas’ que por las recompensas extrínsecas en su actividad docente, lo que sugeriría que los profesores buscan las actividades de formación permanente y desarrollo profesional que ellos perciben como adecuadas para aumentar su capacidad para mejorar los logros de sus estudiantes, por lo que la práctica de proporcionar recompensas económicas a los profesores por su participación en este tipo de actividades no tendría justificación lógica o empírica, no respondería a las necesidades de formación de los profesores, y no comportaría un beneficio demostrable para los estudiantes. Sin embargo, esto dice muy poco acerca de lo que los agentes e instituciones educacionales pueden hacer para motivar o incentivar la participación de los profesores en actividades de formación permanente.

Se ha citado ya anteriormente, en relación con la teoría de la expectativa de Vroom, el estudio de Wright (1984) tratando de identificar grupos de incentivos que los propios profesores consideraban adecuados para ciertas tareas relacionadas con el desarrollo profesional entre los que se encuentran disponibles. Sin embargo, si se pretende una comprensión de los procesos cognitivos y decisionales que conducen a los profesores a participar en actividades de formación permanente, es preciso identificar los procesos motivacionales subyacentes en las decisiones de participación de los profesores en estas actividades.

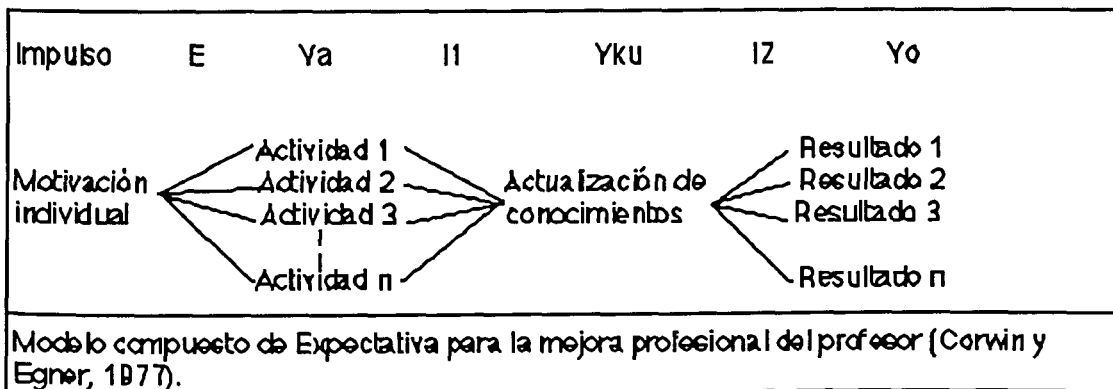
Uno de los realmente escasos estudios que han intentado averiguar los

motivos por los que los profesores deciden participar en actividades de formación permanente es el de Corwin y Egner (1977) a partir de una muestra de profesores universitarios y tomando como marco de referencia la teoría de la expectativa de Vroom, por lo que nos detendremos un poco en su comentario.

4.1. El estudio de Corwin y Egner (1977) sobre las motivaciones de los profesores para participar en actividades de perfeccionamiento profesional.

Corwin y Egner (1977) elaboraron y enviaron un cuestionario a un total de 135 profesores de College de Hostelería que debía ser devuelto por correo (n= 98), y realizaron entrevistas personales adicionales (n= 32). Adaptando los conceptos característicos de la teoría de la expectativa de Vroom (Expectativa, e instrumentalidad-valencia), establecieron una hipotética cadena que daría cuenta de la motivación individual respecto a las actividades de desarrollo profesional:

Esquema 2. Motivación del profesor para participar en actividades de perfeccionamiento profesional



En este modelo la Expectativa o Expectancia (E) sería, como en el modelo de Vroom, la probabilidad percibida de poder realizar con éxito una actividad para la mejora profesional.

La Instrumentalidad 1 (I1) correspondería a la probabilidad percibida de que cada una de las posibles actividades de mejora profesional produzcan el resultado directo de una actualización de los conocimientos del profesor.

La Valencia de la Actividad (Va) sería la satisfacción anticipada, deseabilidad o valor atribuido a las diversas actividades posibles para la mejora profesional, y, según los autores, estaría precisamente en función del grado de Instrumentalidad percibida (I1) de esa actividad.

La Instrumentalidad 2 (I2) sería la probabilidad percibida de que la actualización de conocimientos obtenida mediante las actividades de formación o perfeccionamiento produzca unos resultados o logros indirectos relacionados con el trabajo del profesor (la enseñanza) mas o menos valorados.

La Valencia de esos resultados indirectos relacionados con el empleo (Vo) correspondería a la deseabilidad o valor atribuido a cada uno de los diversos resultados, logros o recompensas que puede obtener el profesor en su trabajo.

Por último la Valencia del Conocimiento Actualizado (Vku) sería la deseabilidad o valor atribuido por el profesor en general al hecho de tener un conocimiento al día de la materia que el profesor enseña.

El cuestionario enviado por Corwin y Egner constaba de seis partes, además de una parte sobre datos demográficos, para valorar cada uno de los anteriores seis conceptos.

En la primera se pedía a los profesores que valoraran la deseabilidad (Va) de diversos tipos de actividades de mejora profesional, mediante una escala de 7 grados desde "extremadamente indeseable" a "extremadamente deseable". La lista de tipos de actividades incluía 20 ítems (19 tipos de actividad mas un ítem abierto de "otras"), incluyendo tanto actividades formalmente estructuradas (cursos, conferencias, talleres, etc.) como actividaes no estructuradas formalmente pero que podían incidir en la mejora profesional

(leer libros o revistas, feedback de los estudiantes, conversaciones con otros profesores, etc.).

En la segunda parte se pedía una valoración de la Expectativa (E), en tanto que posibilidades percibidas de llevar a cabo cada uno de los tipos de actividades anteriores, mediante la valoración de 7 grados de menores a mayores posibilidades.

En la tercera parte se pedía a los profesores que valoraran la probabilidad percibida (I1) con que la realización de cada una de esas actividades produciría una actualización de sus conocimientos en algún aspecto de su área profesional.

La cuarta parte pedía a los profesores que valorasen el grado de deseabilidad (Vo) de una lista de posibles resultados indirectos, logros o recompensas satisfactorias que puede obtener el profesor mediante su trabajo docente, incluyendo tanto aspectos intrínsecos al propio trabajo docente (libertad para planificar y tomar decisiones respecto a las actividades en la clase, ayudar a los estudiantes a tomar decisiones respecto a sus metas personales y profesionales, sentido de auto-cumplimiento y satisfacción, feedback positivo de los estudiantes en clase, etc.), como aspectos extrínsecos o mediatizados por agentes externos (aumentos de pago, ánimo y apoyo de los administradores, promoción, prestigio ante otros profesores, periodos vacacionales o de tiempo libre, etc.).

En la quinta parte del cuestionario se pedía a los profesores que valorasen la Instrumentalidad (I2), en tanto que probabilidad percibida de que la actualización de conocimientos obtenida mediante la realización de una o varias actividades de mejora produciría los diversos resultados indirectos, logros o recompensas relacionados con el trabajo y anteriormente valorados.

Por último, la sexta parte del cuestionario requería una valoración general respecto a la deseabilidad de tener al día los conocimientos relacionados con su área profesional (Vku), mediante una única valoración de 1 a 10.

De los resultados de la investigación cabe señalar algunos puntos especialmente relevantes:

1) El grado de deseabilidad o valencia de los diversos tipos de actividades (Va) no siempre guardó relación con su instrumentalidad para actualizar conocimientos (I1), lo que induce a pensar que en la valoración de una actividad puede influir algún otro aspecto además de su instrumentalidad respecto a la actualización de conocimientos (por ejemplo, podría considerarse que una actividad es atractiva, divertida o gratificante en sí misma).

2) La Expectativa (E) o posibilidades percibidas de realizar una actividad, con frecuencia tampoco guarda relación con el grado de Valencia (Va) o Instrumentalidad (I1) de esa actividad. Corwin y Egner descubrieron mediante las entrevistas que los profesores valoraban las posibilidades de realizar o participar en una actividad de perfeccionamiento teniendo en cuenta tres grandes tipos de consideraciones: los recursos de que disponían (tiempo y dinero), la experiencia anterior con ese tipo de actividad, y la relevancia del contenido para su enseñanza. Lo que los profesores mencionaron específicamente con mas frecuencia como mas relevante a este respecto fué la localización y la distancia a la que tenían que viajar para realizar esas actividades, si bien, según los autores, ésto puede considerarse como una forma operativizada de referirse al factor "tiempo y dinero".

3) A través de las entrevistas adicionales los investigadores preguntaron a los profesores sobre la realización de actividades de mejora profesional durante el último año, y los elementos que éstos tenían en cuenta a la hora de tomar su decisión de participar o no. Encontraron que el elemento mas valorado para tomar una decisión positiva respecto a su realización fué la probabilidad percibida de que esas actividades llevasen a una actualización de sus conocimientos (Instrumentalidad 1), mientras que el elemento menos capaz de predecir la realización de las actividades fué la Valencia o deseabilidad (Va) de las mismas. Sin embargo los autores señalan también que, en la decisión de realizar o no una actividad, interviene de modo importante la alta o baja expectativa Expectativa (E) o percepción de las posibilidades de

realizarla.

4) En cuanto a los resultados indirectos, logros o recompensas relacionados con el trabajo, los más deseables (V_o), de entre la lista propuesta de 20 posibles, resultaron ser los que se relacionan con aspectos intrínsecos al trabajo docente y, además, controlables por los propios profesores (sentido de auto-cumplimiento y satisfacción, libertad para planificar y tomar decisiones sobre las actividades en la clase, sentido de que su trabajo y lo que hacen es importante, etc), mientras que los menos valorados fueron los logros extrínsecos o mediatizados externamente (aumentos de pago, promoción, prestigio, etc.). Mientras que la probabilidad percibida de que la actualización de conocimientos obtenida mediante las actividades produjese cada uno de estos resultados (I_2) guardaba una considerable relación con la clasificación de su deseabilidad (V_o).

5) Por último, la valoración de la deseabilidad general de tener unos conocimientos actualizados (V_{ku}) fue muy alta en el 96 % de los profesores, por lo que no resultó discriminativa.

En resumen, Corwin y Egnor concluyeron que los profesores invierten esfuerzos en las actividades de perfeccionamiento o mejora profesional cuando las perciben como necesarias para obtener los resultados que desean. Esto es, los profesores tienden a participar en estas actividades cuando las perciben con un alto grado de instrumentalidad para conseguir un resultado al que atribuyen una valencia importante. Adicionalmente, hay que precisar que el deseo de participar en actividades de este tipo viene mediatizado o condicionado por la expectativa o probabilidad percibida de completar y tener éxito en dicha actividad; cuando la expectativa es baja, resulta poco probable que se de el esfuerzo por muy alta que sea la valencia del resultado deseado.

4.2. Implicaciones del estudio de Corwin y Egner para la identificación de factores motivacionales en la formación permanente del profesor.

El esquema propuesto por Corwin y Egner aporta, por tanto, una sugestiva descripción del proceso cognitivo-motivacional del profesor a la hora de decidir invertir su esfuerzo en actividades de mejora o perfeccionamiento profesional desde la perspectiva de la teoría de la expectativa de Vroom. Además, este esquema explicativo podría enriquecerse notablemente con el esquema citado anteriormente propuesto por Silver (1982) para explicar la motivación del profesor en general, el cual, aún basándose también principalmente en la teoría de Vroom, incorpora, por una parte, la diferenciación de Herzberg (1966) en cuanto a los resultados indirectos (motivadores o intrínsecos y de higiene o contextuales) de la actividad, y, por otra, resalta el valor de las interpretaciones de las experiencias pasadas en las estimaciones subjetivas actuales del profesor.

Aparte de ello, quizás convenga apuntar algunas limitaciones del esquema de Corwin y Egner respecto a su aplicabilidad para identificar los factores motivacionales de los profesores respecto a las actividades de formación permanente:

1) El concepto de desarrollo o “mejora profesional” es mas amplio que el de “actividades de formación permanente”. El primero incluye todo tipo de actividades informales o incluso consecuencias del propio trabajo docente (p.e. feedback de los estudiantes) que dificilmente podrían ser incluidas como actividades de formación permanente formalmente estructuradas por la administración educativa.

2) Aunque los autores hablan de “actividades” de mejora profesional, en realidad establecen mas bien una lista de “tipos de actividad” (cursos, talleres, video-tapes, etc.) sin tener en cuenta su contenido. Pero parece difícil que los profesores puedan valorar la Valencia y la Instrumentalidad de los diversos tipos o formatos posibles de actividades sin tener en cuenta su contenido concreto.

3) El resultado directo denominado “actualización de conocimientos” no nos parece que deba limitarse a una actualización de conocimientos referida exclusivamente a la área de conocimiento del profesor. De hecho, en las actividades de formación permanente de los profesores, a menudo la actualización de conocimientos de la propia área de enseñanza no es el único objetivo o resultado directo posible, sino que éstas pueden destinarse también al aprendizaje de las mas diversas habilidades y destrezas del profesor, así como al aprendizaje de conocimientos nuevos o no directamente relacionados con su área docente.

4) Por último, aunque el esquema parece reflejar bien el proceso cognitivo-motivacional que pueden seguir los profesores que deciden destinar su esfuerzo a ciertas actividades de mejora, desde un punto de vista práctico sería conveniente saber “qué ocurre” cuando los profesores deciden no invertir ese esfuerzo. Esto es, “en qué punto” se rompe la cadena que describe su esquema y porqué.

Sin embargo, la investigación de Corwin y Egner representa una aportación importante para enmarcar el objetivo de identificar los factores motivacionales en la decisión de los profesores de asistir o implicarse en actividades de formación permanente.

Además, de los resultados de su investigación se desprende, en palabras de Corwin y Egner, que “si un profesor piensa que una actividad conseguirá actualizar sus conocimientos (como resultado directo), y si piensa también que es probable que esta actualización produzca un logro deseado relacionado con su trabajo (o resultado indirecto), entonces es probable que dedique el esfuerzo necesario para participar en esa actividad”. Sin embargo, nos parece importante señalar que “el deseo de participar en una actividad se verá modificado por las posibilidades de realizarla (Expectativa). Si las posibilidades percibidas de realizar una actividad son bajas, no es probable que el profesor ponga el esfuerzo para hacerlo, aunque los resultados sean altamente deseados”.

Cabe resaltar, por tanto, el hecho de que, lo que principalmente parece

afectar en un sentido positivo a la decisión del profesor de participar en actividades es su percepción de una elevada *instrumentalidad* (I1 + I2) para conseguir resultados indirectos o logros deseados relacionados con su trabajo, así como la *valencia* de éstos, siendo los más valorados los aspectos intrínsecos e internamente controlados. Mientras que los factores que aparecen afectando a la *expectativa* de realización de las actividades son más bien factores extrínsecos y externamente controlados del tipo “tiempo y dinero” (distancias de los viajes, precios, problemas de tiempo y de horario, etc.). Además, estos últimos parecen surgir como preeminentes en la percepción de los profesores de los motivos que afectan a sus decisiones de asistencia únicamente en sus aspectos negativos, esto es, en tanto que limitaciones o restricciones cuando no son favorables o están ausentes.

Todo ello parece consistente con la distinción que hizo la teoría bifactorial de la Motivación-Higiene de Herzberg, entre unos factores motivadores positivos cuya presencia produce satisfacción, y unos factores higiénicos cuya ausencia, a modo de condición necesaria pero no suficiente, conlleva insatisfacción. Efectivamente, todo ocurre como si, en la percepción de los profesores, los primeros fueran los relevantes, en la medida en que sean percibidos como instrumentales (Instrumentalidad) para conseguir ciertos logros o resultados valorados (Valencia) relacionados con el trabajo, pero previa la existencia de ciertos factores higiénicos o “posibilitadores” que permiten mantener una Expectativa positiva de realización. Quizás la ausencia de estos últimos es lo que se convierte en perceptivamente significativo o predominante para los profesores a la hora de dar cuenta de los motivos de su decisión de no participar en actividades de formación permanente.

Dicho de otro modo, quizás, recordando el esquema de Silver, ciertos resultados indirectos (factores de higiene) actúen principalmente como precondiciones que, interpretando las experiencias pasadas, afecten las actuales estimaciones subjetivas sobre la Expectativa de realización de una determinada actividad (de formación permanente). De modo que si estos factores higiénicos no parecen disponibles, ello afectaría negativamente a la decisión de participación en la actividad. Mientras que si parecen disponibles,

al menos en un cierto nivel crítico, el elemento decisorio principal se desplazaría a la instrumentalidad percibida de dicha actividad (de formación permanente) tanto para obtener ciertos resultados directos (actualización de conocimientos) como para obtener ciertos resultados indirectos relacionados con su trabajo (factores motivadores de Herzberg).

La pregunta que puede hacerse es: desde el punto de vista de la percepción de los profesores, ¿existen efectivamente unos *motivos para participar* en actividades, relacionados principalmente con una *alta instrumentalidad* de las mismas, y otros motivos distintos, cuya ausencia se relaciona con una *baja expectativa, para no participar* en esas actividades?.

Si esto fuese así, la función de las administraciones educativas que deseasen estimular la participación del mayor número de profesores en actividades de este tipo, probablemente no consistiría solo en tratar de asegurar la percepción por los profesores de la *presencia de una elevada instrumentalidad* (respecto a cualesquiera que sean los logros deseados o recompensas relacionados con el trabajo) de esas actividades, sino, y en primer lugar, en tratar de *evitar la percepción de una baja expectativa* de realización de las mismas.

Una cuestión adicional, aunque distinta, sería el determinar el grado de deseabilidad percibida (valencia), para nuestra propia población docente, de los distintos logros, resultados o recompensas obtenibles mediante su trabajo. Esto es, en último término, lo que han tratado de hacer los estudios que pretenden averiguar los "incentivos" mas valorados por los profesores por la realización de ciertas actividades relacionadas con su trabajo. Sin embargo, como sugieren los resultados de Corwin y Egner, unos incentivos o resultados indirectos altamente valorados no parecen, por sí mismos, buenos predictores de la motivación del profesor si no se tiene en cuenta la expectativa o posibilidades percibidas de realización de una actividad de formación permanente, y su instrumentalidad para obtener los resultados directos o indirectos valorados.



4.3. El estudio de Thompson (1984) sobre las orientaciones de aprendizaje de los profesores respecto a su formación permanente.

Uno de los problemas que planteaba el trabajo citado de Corwin y Egner es hasta que punto los posibles resultados percibidos (directos e indirectos) de una actividad de formación actúan, en función de las experiencias anteriores, como motivos para tomar una decisión sobre la participación en esa actividad. Si se pretende una comprensión de los procesos cognitivo-motivacionales que utilizan los profesores en sus decisiones al respecto, más que identificar posibles motivos valorados parece conveniente identificar estructuras u orientaciones motivacionales cuyas categorías sean mas amplias que las de los motivos particulares. Esto es, identificar el potencial motivador de factores o dimensiones motivacionales significativas. Un modo de hacer esto puede ser mediante un análisis factorial que agrupe los motivos particulares en factores o dimensiones representativos de la estructura motivacional.

El análisis factorial ha sido usado en algunas ocasiones con esta finalidad. Morton y Rittenburg (1986) lo utilizaron para identificar, mediante un cuestionario, los motivos para enseñar de profesores a tiempo parcial agrupándolos en categorías significativas y empíricamente basadas, encontrando seis factores principales que daban cuenta del 49.8 % de la variancia total: 1) progreso e influencia profesional (23.1%), 2) objetivos económicos y de tiempo (9.2%), 3) desarrollo personal (5.8%), 4) interacción social (4.2%), 5) liderazgo profesional (3.9%), y 6) servicio a la comunidad (3.6%). Sus hallazgos proporcionaron apoyo a la idea de que los profesores a tiempo parcial *pueden identificar razones para enseñar*, que ellos exhiben *múltiples motivaciones*, y que estas *motivaciones pueden ser categorizadas para una mejor comprensión* de porqué las personas se implican en la enseñanza a tiempo parcial.

Thompson (1984) utilizó un procedimiento semejante con el propósito de discernir y analizar los factores motivacionales subyacentes en la participación de los profesores de agricultura post-secundaria en programas de formación permanente. Partiendo de la base de que, hasta el momento, “ninguna teoría específica ha sido desarrollada para explicar y predecir los

diversos factores que influyen en la participación de los profesores de agricultura en la educación ‘in-service’” (p. 66), Thompson se apoyó en los trabajos sobre las orientaciones de aprendizaje o motivacionales de los adultos que participan en programas de formación (Houle, 1961; Sheffield, 1964; Boshier, 1971; Burgess, 1972; Morstain y Smart, 1974; Boshier, 1976; Haag, 1976; Ayeni, 1982) para tratar de “identificar las orientaciones de aprendizaje que motivan a los profesores de agricultura post-secundaria a participar en la educación ‘in-service’” (p. 67).

Se envió por correo a los profesores una versión del cuestionario EPS (Education Participation Scale) de Haag (1976) que constaba de 40 items en los que los profesores devían valorar, sobre una escala de cuatro puntos, su grado de influencia (mucha, bastante, poca o ninguna) en su decisión de asistencia a actividades de formación permanente.

La población de destino fueron 151 profesores de agricultura post-secundaria que habían participado en, al menos, una actividad de formación permanente durante el último año. Los cuestionarios devueltos y útiles para el análisis fueron 114.

Mediante el análisis factorial de las respuestas se deshecharon 9 items del cuestionario EPS por considerar insuficientes sus cargas factoriales, y se extrajeron los 6 factores principales, con valores propios (eigenvalues) iguales o mayores que 1, que explicaban entre el 42.7 % (primer factor) y el 6.9 % (sexto factor) de la variancia total. Las cargas factoriales en el primer factor fueron todas positivas, mientras que los siguientes factores contenían tanto cargas positivas como negativas.

Después de la rotación de la matriz factorial (método de Kaiser), los seis factores principales hallados fueron:

1) *Relaciones sociales*, agrupando los siguientes items:

9. Ser aceptado por otros

14. Satisfacer la necesidad de de asociación personal y amistad

17. Participar en actividades de grupo

- 24. Tener algunas horas libres de responsabilidades
- 26. Tener trato con personas afines
- 27. Proporcionar un contrapeso al resto de mi vida
- 28. Romper con la rutina del trabajo en casa
- 31. Mejorar mis relaciones sociales
- 38. Hacer nuevas amistades

Este factor parecía referirse, pues, a una necesidad de asociación y aceptación social, participación en actividades grupales, evitación de la monotonía, etc., y podía interpretarse, por tanto, como un factor motivacional de búsqueda de relaciones sociales. Los items agrupados en este factor obtenían una puntuación media de 1.70 (sobre una escala de 1 a 4), lo que situaría a este factor en el quinto lugar en cuanto a su importancia.

2) *Avance o progreso profesional*, conteniendo los siguientes items:

- 3. Asegurar el avance profesional
- 10. Obtener un mayor status en mi empleo
- 18. Aumentar mi competencia en el empleo
- 20. Ayudarme a obtener una graduación, diploma o certificado

Las variables que cargaron en este factor parecían expresar, pues, algún tipo de preocupación por el avance o progreso dentro de la propia profesión, tanto en un sentido de mayor competencia como de un mas alto status profesional. Los items contenidos en este factor obtenían una puntuación media de 2.79, lo que situaría a este factor en el primer lugar en cuanto a su importancia percibida.

3) *Expectativas externas*, que abarcó los siguientes items:

- 6. Llevar a cabo la recomendación de alguna autoridad
- 32. Cumplimentar requisitos formales
- 36. Cumplir las sugerencias de alguien
- 40. Cumplir las instrucciones de alguien

Los individuos que puntuaban alto en este factor parecían, pues, estar tratando de satisfacer ciertos requerimientos o necesidades externamente

impuestas por ciertos individuos o instituciones. Los items contenidos en este factor obtenían una puntuación media de 2.15, lo que situaría a este factor en tercer lugar en cuanto a su influencia percibida.

4) *Estimulación/escape*, agrupando los items siguientes:

- 5. Paliar el aburrimiento
- 8. Superar la frustración de la vida cotidiana
- 19. Comprender mis problemas personales
- 21. Escapar de la televisión

Los items de este factor parecía reflejar una necesidad de estimulación, de escapar del aburrimiento o de un ambiente poco estimulante. Los items comprendidos en este factor obtenían una puntuación media de 1.41, lo que le situaría en el sexto y último lugar en cuanto a su importancia percibida.

5) *Interés cognitivo*, los items que más cargaron en este factor fueron:

- 1. Buscar los conocimientos por si mismos
- 7. Satisfacer una inclinación investigadora
- 25. Aprender solo por el placer de aprender
- 37. Aprender por aprender

Esta dimensión parecía pues manifestar un deseo de aprender y una búsqueda de conocimientos por su valor intrínseco. Los items comprendidos en este factor obtenían una puntuación media de 2.71, lo que le situaría en segunda posición en cuanto a su importancia percibida, muy ligeramente por detrás del factor de avance profesional.

6) *Bienestar social*, comprendiendo los siguientes items:

- 4. Llegar a ser mas eficaz como ciudadano
- 22. Prepararme para servir a la comunidad
- 23. Comprender las relaciones humanas
- 29. Mejorar mi capacidad para servir al género humano
- 30. Cuidar mas de los otros
- 39. Mejorar mi capacidad para participar en el trabajo de la comunidad

Los motivos de este factor reflejarían pues un amplio sentido humanitario y de preocupación por servir a la comunidad. Los ítems comprendidos en este factor obtenían una puntuación media de 2.11, situándose en cuarto lugar en cuanto a su influencia percibida.

En resumen, el avance o progreso profesional y el interés cognitivo resultaron ser los factores motivacionales más valorados por los profesores para participar en actividades de formación permanente. Por grupos de edad no se observaron diferencias importantes, si bien para los profesores menores de 30 años se observó una ligera mayor importancia atribuida al interés cognitivo que al avance profesional, mientras que este último resultó ligeramente más importante para los profesores de edades comprendidas entre los 41 y 50 años. Otras variables demográficas consideradas por Thompson como el estado civil, nivel de estudios, tiempo de experiencia y nivel de ingresos, no mostraron diferencias importantes con respecto a los resultados generales.

4.4. Implicaciones del estudio de Thompson para nuestro objeto de estudio.

Del trabajo de Thompson se desprende, por tanto, que los profesores de su estudio eran capaces de discriminar ciertos factores o dimensiones motivacionales relevantes que influían diferencialmente en su decisión de participar en actividades de formación permanente, siendo los factores más influyentes el avance y progreso profesional que esperan obtener con su participación en ellas y el interés cognitivo por los conocimientos adquiridos en sí mismos.

En términos de la teoría de la expectativa de Vroom, tal como fue utilizada por Corwin y Egner en su estudio citado, podríamos decir que los motivos a los que se refieren los ítems del cuestionario EPS (Education Participation Scale) utilizado por Thompson, se refieren a los resultados (directos e indirectos) que un profesor puede obtener mediante su participación en actividades de formación. Y que las valoraciones de los profesores sobre estos resultados

llevan implícitas estimaciones sobre su instrumentalidad, o probabilidad percibida de que estos sean obtenidos mediante la realización de ciertas actividades de formación. Sin embargo, los items del EPS no aluden a lo que Herzberg denominó “factores de higiene”, y que Silver, en el estudio citado, había incorporado entre los resultados indirectos que inciden en la motivación para enseñar, algunos de los cuales aparecían también en el trabajo de Morton y Rittenburg (1986) como factores motivacionales para enseñar.

Tal como se sugería el estudio de Corwin y Egner, es posible que, aunque la presencia de ciertos factores “motivadores”, relacionados con el contenido de la actividad, sean los principales responsables de la decisión de los profesores de participación en actividades de formación, al afectar a su percepción de instrumentalidad (alta instrumentalidad), la ausencia de factores del tipo que Herzberg denominó de “higiene” o contextuales tenga un papel preponderante en las decisiones de no asistencia a las mismas actividades, a través de su efectos sobre las expectativas (baja expectativa). Sería interesante, por tanto, que un cuestionario sobre los motivos de los profesores para participar en actividades de formación permanente incluyese items relativos a a ambos tipos de factores, de contenido o motivadores y contextuales o de higiene, antes de proceder a un análisis factorial de los resultados.

Por otra parte, Thompson trató, con su trabajo, de averiguar los factores motivacionales que consideran los profesores para tomar su decisión de asistencia a actividades de formación, pero no los que los profesores tienen en cuenta cuando toman la decisión contraria de no asistencia, los cuales quizás se estructuran de un modo distinto. Esta limitación en el propósito de su estudio se reflejó en la propia selección de los sujetos de su investigación. Efectivamente, recordemos que los 151 profesores que constituyeron la población de su estudio fueron seleccionados de entre los profesores que habían asistido a una o más actividades de formación durante el último año. Si tratamos de comprender los factores motivacionales que subyacen detrás de las decisiones de los profesores de asistencia como de no asistencia a las actividades de formación, la población de estudio no debería estar sesgada

eliminando a los profesores que no asisten a estas actividades.

4.5. Planteamiento general de nuestro estudio sobre la identificación de factores motivacionales en la formación permanente de los profesores.

Tal como ha subrayado Silver (1982), las dos aproximaciones teóricas sobre el tema de la motivación del profesor en su trabajo mas frecuentemente utilizadas en la literatura parecen ser la teoría de la motivación-higiene de Herzberg (Herzberg et al., 1959) y la teoría de la expectativa de Vroom (1964), si bien considerando tanto sus diversas versiones y adaptaciones como la incorporación de conceptos y elementos procedentes de otras orientaciones teóricas.

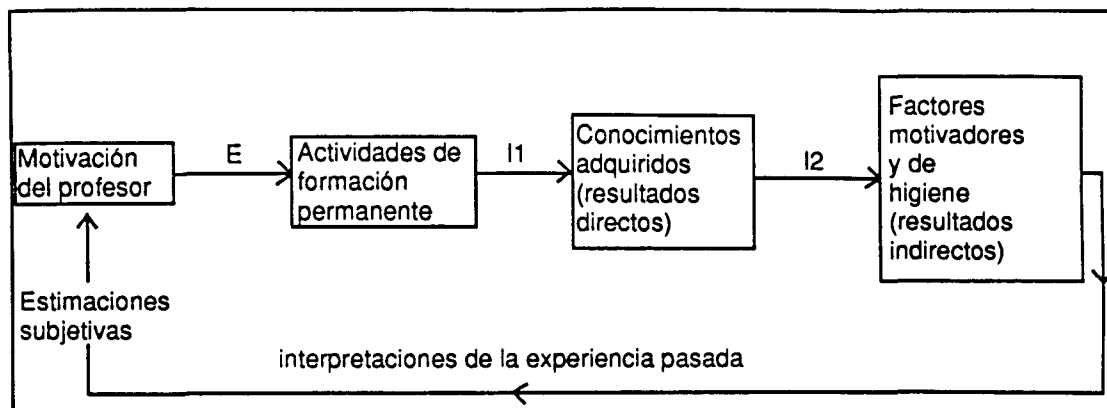
La misma autora ha sugerido que ambas orientaciones teóricas no son incompatibles sino complementarias para explicar los procesos motivacionales subyacentes en el trabajo de los profesores, mediante el esquema que propuso (Esquema 1), distinguiendo entre resultados directos e indirectos, incorporando entre estos últimos tanto los factores motivadores como los higiénicos, y subrayando el papel de las estimaciones subjetivas de los profesores a través de las interpretaciones de la experiencia pasada de situaciones similares.

Por su parte, Corwin y Egner (1977) se basaron en la teoría de la expectativa de Vroom para proponer su esquema explicativo (Esquema 2) de las motivaciones de los profesores para participar en actividades de perfeccionamiento y mejora profesional, diferenciando dos tipos de instrumentalidad (I1 y I2) referida ya sea a la actualización de conocimientos obtenible mediante dichas actividades, ya a ciertos resultados indirectos relacionados con su trabajo obtenibles mediante dicha actualización de conocimientos.

Aparentemente ambos esquemas pueden ser coherentemente integrados para proporcionar una explicación de las motivaciones de los profesores para participar en actividades de formación permanente, mediante el siguiente

esquema

Esquema 3. Motivación del profesor para participar en actividades de formación permanente



En donde la motivación del profesor para participar en actividades de formación permanente estaría en función de:

- 1) la Expectativa (E) o probabilidad percibida de poder realizar con éxito cada actividad de formación permanente;
- 2) la Instrumentalidad 1 (I1) o probabilidad percibida de que cada una de esas actividades conduzcan al resultado directo de una cierta adquisición de conocimientos;
- 3) la Instrumentalidad 2 (I2) o probabilidad percibida de que los conocimientos adquiridos mediante las actividades de formación conlleven ciertos resultados indirectos relacionados con el contenido (motivadores) o con el contexto (higiénicos) de la actividad docente.

En este caso, como en el esquema de Silver (1982), las estimaciones subjetivas de los profesores sobre una u otra actividad de formación propuesta, y que determinarían su motivación de asistencia o no asistencia, estarían en función de las interpretaciones de las anteriores experiencias similares del profesor.

Cuando el profesor, en función de experiencias similares en el pasado,

estimase que cierta actividad de formación propuesta probablemente no conllevará la presencia de ciertos factores contextuales o de higiene (como, por ejemplo, los que Corwin y Egner denominaron “tiempo y dinero”), su expectativa (E) de realización de esa actividad sería baja y, por tanto, sería más probable una decisión de no participación. Si, por el contrario, el profesor estimase que dichos factores de higiene estarán probablemente presentes, hasta un cierto grado, en relación con dicha actividad de formación, la Expectativa (E) sería alta, y lo que pasaría a ser preponderante para su decisión de asistencia serían las instrumentalidades (I1 e I2) que atribuiría a la actividad para obtener ciertos resultados directos y/o indirectos valorados.

De acuerdo con este esquema, la investigación debería basarse en una población de profesores sin los requisitos previos de haber participado recientemente en actividades de formación (como en la población del estudio citado de Thompson), como, por ejemplo, todos los profesores de una área territorial determinada. Puesto que la formación permanente de los profesores en Catalunya tiende a territorializarse comarcilmente alrededor de los Centros de Recursos, una buena delimitación poblacional podría ser todos los profesores de una comarca.

La utilización de cuestionarios, enviados a los profesores y devueltos por vía postal, ha sido un procedimiento habitualmente utilizado, como se ha visto anteriormente, en investigaciones similares. Dicho cuestionario, sin embargo, debería referirse separadamente tanto a los motivos de asistencia como de no asistencia a actividades de formación permanente, y contener en ambos casos ítems relativos a aspectos contextuales (higiénicos) como de contenido (motivadores), para comparar su predominancia en uno y otro caso. Por otra parte, parece conveniente someter las respuestas de los profesores a los ítems a un análisis factorial que ponga de manifiesto la estructura motivacional, para identificar categorías o factores más amplios tal como diversos autores citados (Thompson, 1984).

Por último, puesto que de lo que se trata es de apreciar las estimaciones subjetivas de los profesores en función de experiencias anteriores, parece

conveniente que los items se refieran a las decisiones, de asistencia y de no asistencia, que tomó el profesor respecto a una actividad de formación en el pasado del modo mas concreto posible, evitando así generalizaciones intelectualizadas o conceptualizaciones abstractas que podrían estar mediatizadas por una respuesta de complacencia, esto es, por “lo que se espera” que responda un buen profesor en estos casos.

Con este planteamiento general se abordó el presente estudio para tratar de identificar los factores motivacionales para participar en actividades de formación permanente de los profesores de la comarca de La Noguera (Lleida).

III. PARTE EMPIRICA DEL ESTUDIO

1. Objetivos de la investigación.

De acuerdo con el planteamiento teórico descrito en el apartado anterior, se plantearon los siguientes objetivos de investigación:

1. Desarrollar un perfil de las características del profesorado de la comarca de La Noguera, que incluye variables demográficas, variables relativas a la percepción de los profesores de su profesión, y variables relacionadas con su formación permanente.
2. Identificar los factores motivacionales que subyacen tanto en las decisiones de asistencia a actividades de formación permanente como en las decisiones de no asistencia a esas actividades.
3. Identificar los factores condicionales bajo los cuales los profesores se sentirían dispuestos a aumentar sensiblemente su participación en actividades de formación permanente.
4. Valorar la incidencia o valoración que atribuyen los profesores a cada uno de los factores identificados, y relacionar estos valores con determinadas variables complementarias investigadas a través del cuestionario cuya relación con los factores identificados pudiera ser relevante: sexo, edad, nivel docente, identidad profesional subjetiva, "locus of control" interno, y nivel de asistencia a actividades de formación permanente en los cinco últimos años.

2. Diseño y metodología.

2.1. Población y sujetos.

2.1.1. Características de la población docente de la Comarca.

En esta sección se darán unos datos básicos que permitan esbozar las características generales del contexto de la investigación (la Comarca de La Noguera), y, particularmente de su profesorado, así como comparar brevemente estas características con las del profesorado de EGB, FP y BUP del conjunto de Catalunya al objeto de valorar su representatividad.

2.1.1.1. La Comarca de La Noguera.

La Comarca de La Noguera, en la Provincia de Lleida, es, territorialmente, la mas grande de Catalunya (1.733 Km²), y, sin embargo, con una población de 35.829 h. en 1988, tiene una de las mas bajas densidades de población: 20.5 h/Km² frente a una media catalana de 187.5 h/Km² (Pujadas y Aldomà, 1991).

La Comarca agrupa actualmente 30 municipios, después que, recientemente, algunos decidiesen incorporarse a comarcas vecinas, cuya distribución geográfica se muestra en el mapa de la Figura 1. De ellos, solo la capital comarcal, Balaguer, tiene mas de 10.000 h. (13.238 h.). Solo dos, Artesa de Segre y Ponts, tienen mas de 2.000 h., y cinco tienen mas de 1.000 h. (Albesa, Bellcaire d'Urgell, Camarasa, Tèrmens y Vallfogona de Balaguer). Los 22 municipios restantes tienen entre 100 h. y 1000 h. Los principales núcleos de población se sitúan en las zonas de regadío de la mitad sur (donde se encuentra su capital Balaguer).

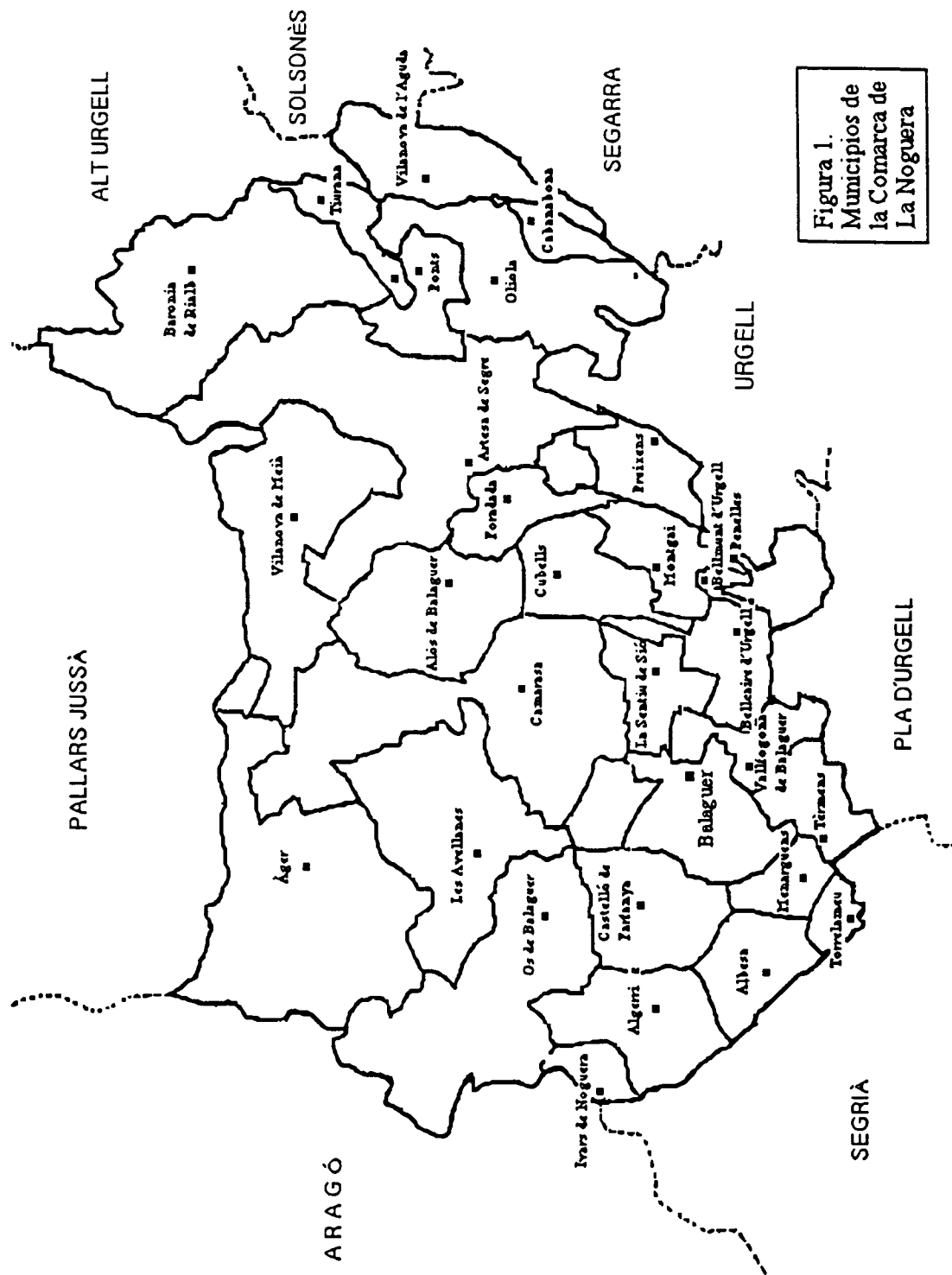


Figura 1.
Municipios de
la Comarca de
La Noguera

Su base productiva es fundamentalmente agrícola y ganadera, predominando todavía el sector primario sobre un creciente sector terciario, y un escasamente implantado sector industrial. Su renta per cápita está por debajo de la media catalana, y muy cerca del grupo de comarcas catalanas

mas deprimidas (Pujadas, et al. 1990). Las áreas de secano del norte, muy deprimidas y en proceso de desertización demográfica, últimamente ralentizado debido al agotamiento de su potencial demográfico, contrastan con las áreas de regadío de la mitad sur.

En conjunto, la Comarca ha perdido, durante el periodo de 1950 a 1981, mas del 10 % de su población, mientras que los municipios rurales del norte y el Mig Segre han perdido entre el 50 % y el 70 % de sus habitantes (Pujadas, R. et al. 1990). Esto contribuyó al crecimiento demográfico de la capital, Balaguer, si bien desde 1975 este crecimiento ha sido muy débil, concentrando actualmente el 37 % de los habitantes de la Comarca. Por otra parte, la proximidad de esta ciudad (28 Km.) a la capital provincial, Lleida, con unos 120.000 h., la somete a su área de influencia. Esta circunstancia, junto con su aislamiento respecto a las rutas de comunicación importantes, limita su capacidad de crecimiento y de motor de dinamización comarcal.

Esta situación configura un nivel de expectativas económicas y profesionales bastante limitado para los habitantes de la Comarca, dentro del cual cabría situar el estatus profesional del profesorado de primaria y de secundaria en un nivel jerárquico comparativamente superior respecto a otras zonas mas desarrolladas.

En este contexto, hay que señalar también que, a diferencia de lo que ha ocurrido en otras profesiones y carreras, la posibilidad de estudiar Magisterio en Lleida ha existido desde muchos años atrás (la Escuela de Magisterio de Lleida fué fundada en 1841), mientras que los primeros estudios universitarios no se establecieron en Lleida hasta la década de 1970, y aún de manera bastante limitada. Durante mucho tiempo, por tanto, estudiar Magisterio ha sido, en las comarcas de Lleida, una posibilidad contemplada como una expectativa económicamente mas plausible que la de otras carreras que requerían un desplazamiento a Barcelona o a otras ciudades.

2.1.1.2. Distribución de los centros y del profesorado.

En la Tabla 1 puede observarse la distribución geográfica de los centros docentes de la Comarca de La Noguera, así como el número de profesores correspondientes por nivel educativo y por sexo.

Tabla 1. Distribución de centros y profesorado.

| <u>Núcleo de población</u> | <u>Centros docentes</u> | <u>Características profesores</u> | | | | | <u>Totales núcleo</u> |
|----------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------|------------|-------------|-------------|-----------------------|
| | | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Var.</u> | <u>Muj.</u> | |
| Ager | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| Albesa | 1 de EGB Públ. | 8 | | | 3 | 5 | 8 |
| Algerri | 1 de EGB Públ. | 3 | | | 0 | 3 | 3 |
| Artesa de Segre | 1 de EGB Públ. | 12 | | | 3 | 9 | |
| Artesa de Segre | 1 de EGB Priv. | 8 | | | 1 | 7 | |
| Artesa de Segre | 1 de FP Públ. | | 19 | | 9 | 10 | 39 |
| Les Avellanes | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | |
| Les Avellanes | 1 de BUP Priv. | | | 9 | 8 | 1 | 10 |
| Balaguer | 3 de EGB Públ. | 51 | | | 15 | 36 | |
| Balaguer | 2 de EGB Priv. | 28 | | | 8 | 20 | |
| Balaguer | 1 de FP Públ. | | 33 | | 18 | 15 | |
| Balaguer | 1 de BUP Públ. | | | 33 | 14 | 19 | |
| Balaguer | 1 de BUP Priv. | | | 14 | 6 | 8 | 159 |
| Belcaire d'Urgell | 1 de EGB Públ. | 6 | | | 1 | 5 | |
| Belcaire d'Urgell | 1 de EGB Priv. | 7 | | | 3 | 4 | 13 |
| Bellmunt d'Urgell | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Butsenit de Montgai | 1 de EGB Públ. | 2 | | | | 2 | 2 |
| Camarasa | 1 de EGB Públ. | 4 | | | 1 | 3 | 4 |
| Castelló de Farfanya | 1 de EGB Públ. | 3 | | | | 3 | 3 |
| Cubells | 1 de EGB Públ. | 2 | | | | 2 | 2 |
| Gerb | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Ivars de Noguera | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| Menàrguens | 1 de EGB Públ. | 4 | | | 3 | 1 | 4 |
| Montgai | 1 de EGB Públ. | 3 | | | 1 | 2 | 3 |
| Os de Balaguer | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Les Penelles | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| Ponts | 1 de EGB Públ. | 17 | | | 4 | 13 | |
| Ponts | 1 de FP. Públ. | | 5 | | 2 | 3 | |
| Ponts | 1 de BUP Públ. | | | 9 | 6 | 3 | 31 |
| Preixens | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| La Ràpita | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Sant Llorenç de M. | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| La Sentiu de Sió | 1 de EGB Públ. | 2 | | | | 2 | 2 |
| Tartareu | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Térmens | 1 de EGB Públ. | 9 | | | 3 | 6 | 9 |
| Tiurana | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Torrelameu | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| Vallfogona de Balag. | 1 de EGB Públ. | 6 | | | 2 | 4 | 6 |
| Les Ventoses | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Vilanova de la Sal | 1 de EGB Públ. | 1 | | | | 1 | 1 |
| Vilanova de Meià | 1 de EGB Públ. | 2 | | | 1 | 1 | 2 |
| TOTALES | 44 centros | 197 | 57 | 65 | 117 | 202 | 319 |

Esa misma distribución geográfica puede observarse en el mapa de la Figura 2, con indicación del número de centros docentes y de profesores.

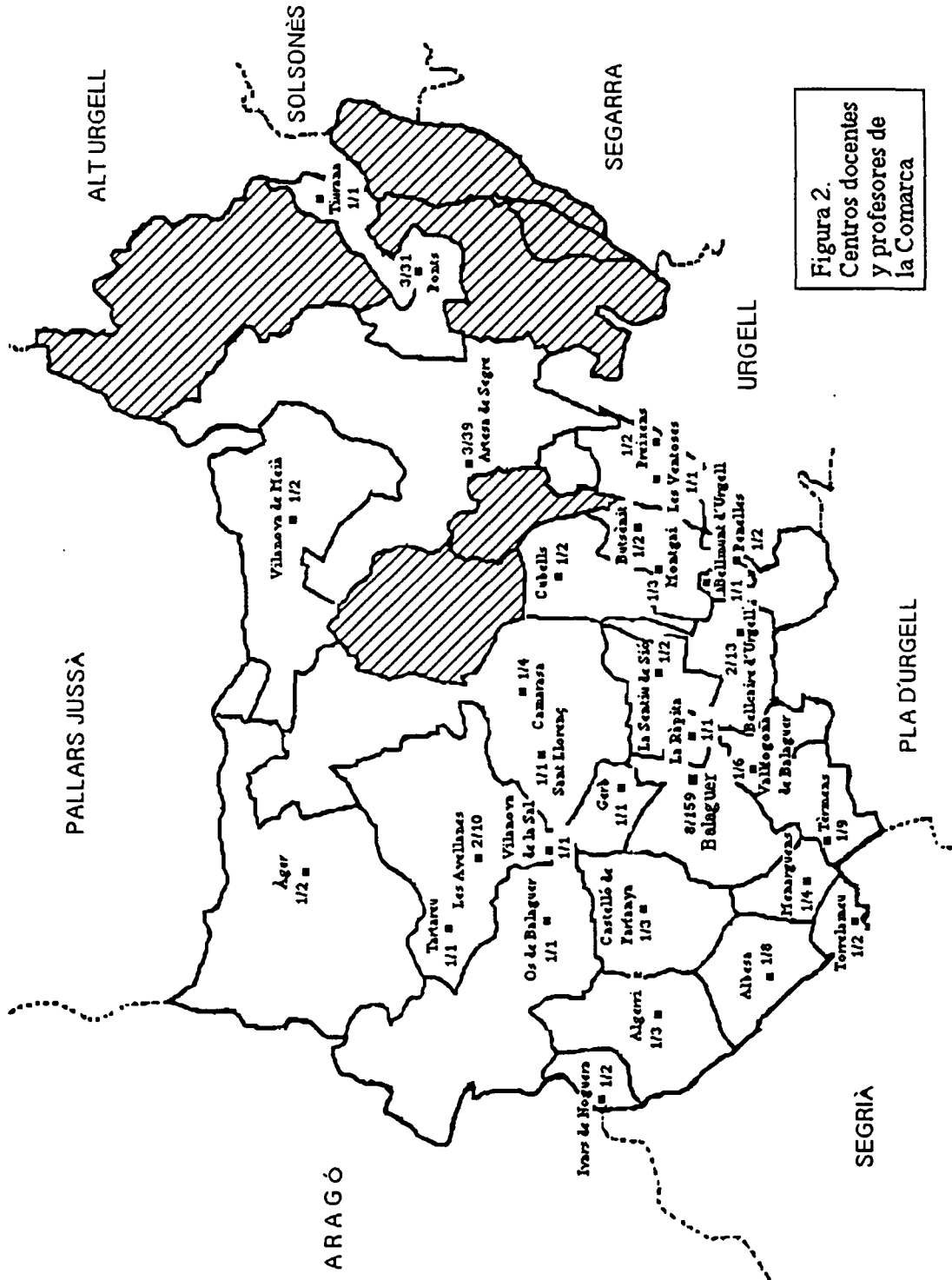


Figura 2.
Centros docentes
y profesores de
la Comarca

En esta distribución hay que tener en cuenta que los núcleos de población no siempre se corresponden completamente con los municipios de la Comarca.

Efectivamente, 6 de estos municipios, Alòs de Balaguer, Baronia de Rialb, Cabanabona, Foradada, Oliola, y Vilanova de l'Aguda (cuyos territorios figuran marcados en el mapa), todos ellos con poblaciones de menos de 300 h., no disponen de ningún centro docente propio, mientras que 7 de los núcleos de población agregados a otros municipios tienen algún centro docente (Butsenit de Montgai, Gerb, La Ràpita, Sant Llorenç de Montgai, Tartareu, Les Ventoses y Vilanova de la Sal). Por esta razón el número de núcleos de población que tienen algún centro docente es de 31.

La primera observación que destaca de la Tabla 1 es que predominan los centros docentes pequeños. La ratio media de profesores por centro es de 6.7, mientras que la ratio media en Catalunya es de 11 profesores por centro. Esta diferencia es mayor en el caso de los centros públicos de EGB, con una ratio de 4.7 profesores por centro frente a una media catalana de 14.4. en ese mismo tipo de centros. Además, en los centros docentes públicos hay una gran variabilidad en cuanto a su tamaño medido por el número de profesores (entre 1 y 33), lo que implica fuertes diferencias organizativas y de funcionamiento, y, por tanto diferencias en los sistemas motivacionales a emplear.

En la distribución geográfica de los profesores cabe destacar, asimismo, la concentración de un gran número de éstos en los núcleos de población mas importantes. Así, la ciudad de Balaguer, que cuenta con el 37 % de la población de la Comarca, agrupa al 50 % del profesorado de la misma. Esta ciudad, junto con las dos poblaciones de mas de 2.000 h. (Artesa de Segre y Ponts), concentran casi las dos terceras partes de los profesores de la Comarca.

La tercera parte restante del profesorado se encuentra, por tanto, muy dispersa en los restantes 28 núcleos de población. En 10 de estos pequeños núcleos existe un centro de EGB con un solo profesor, en 9, con dos profesores, y en 3 con tres profesores, lo que dibuja un panorama de numerosos centros pequeños en los que, teniendo además en cuenta en muchos casos su localización geográfica, una buena parte de los profesores de EGB se encuentran considerablemente aislados en su trabajo cotidiano.

Este hecho podría influir en sus necesidades y expectativas respecto a la formación permanente, así como en su motivación general respecto a su actividad docente.

Esta situación es distinta en el caso de los profesores de FP y de BUP. Mientras el tamaño medio de los centros de EGB (públicos y privados) es de 5.3 prof./centro, en los de BUP es de 16.3 prof./centro, y de 19 prof./centro en los de FP. En estos centros, así como en los centros de EGB mayores, los profesores están en contacto cotidiano con otros colegas de su propio centro o de otros centros de su población. Además, la comunicación con Lleida resulta, en general, menos dificultosa.

2.1.1.3. Datos comparativos del profesorado de la Comarca con el de Catalunya.

Conocidos los datos relativos a los centros y al profesorado del conjunto de Catalunya respecto a las variables

- 1) nivel docente (EGB, FP, BUP)
- 2) carácter público o privado del centro en el que trabajan
- y 3) sexo,

en el mismo año escolar 1989-90 (Departament d'Ensenyament de la Generalitat, 1990 a), puede ser útil establecer las comparaciones oportunas con los mismos datos correspondientes a la Comarca de La Noguera, a fin de trazar las semejanzas o diferencias que caracterizan a nuestra población docente.

En la Tabla 2 se resume la distribución de los centros docentes de La Comarca en función del nivel docente y de su carácter público o privado, mientras que la Tabla 3 refleja lo propio respecto a Catalunya.

Tabla 2. Resumen de centros públicos-privados y niveles en la Comarca.

| | Públicos | | Privados | | Total | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------|
| | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> |
| EGB | 33 | 75 | 4 | 9.1 | 37 | 84.1 % |
| FP | 3 | 6.8 | 0 | 0 | 3 | 6.8 % |
| BUP | 2 | 4.5 | 2 | 4.5 | 4 | 9.1 % |
| Total | 38 | 86.4 % | 6 | 13.6 % | 44 | |

Tabla 3. Resumen de centros públicos-privados y niveles en Catalunya.

| | Públicos | | Privados | | Total | |
|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------|
| | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> |
| EGB | 1715 | 44.3 | 1174 | 30.3 | 2889 | 74.6 % |
| FP | 187 | 4.8 | 266 | 6.8 | 453 | 11.7 % |
| BUP | 254 | 6.6 | 278 | 7.2 | 532 | 13.7 % |
| Total | 2156 | 55.7 % | 1718 | 44.3 % | 3874 | |

En la comparación de ambas tablas 2 y 3 se observa que el porcentaje de centros públicos en la Comarca (86.4 %) es bastante superior al porcentaje de estos centros en Catalunya (55.7 %), mientras que el porcentaje de centros de EGB (84.1 %) es ligeramente superior al de Catalunya (74.6 %).

Para valorar si estas diferencias son significativas, la Tabla 4 compara la distribución de centros por niveles en Catalunya y en la Comarca, lo que permitirá valorar la significación de las diferencias mediante un índice X^2 de comparación de una repartición observada a una repartición teórica (Domènech, 1980).

Tabla 4. Distribución de centros por niveles en Catalunya y en la Comarca.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|-----------------------|---------------------|-------------------|
| Centros de EGB | 2889 (74.6 %) | 37 (84.1 %) |
| Centros de FP | 453 (11.7 %) | 3 (6.8 %) |
| Centros de BUP | 532 (13.7 %) | 4 (9.1 %) |
| Total | 3874 (100 %) | 44 (100 %) |

El valor de X^2 es de $2.113 < X^2 (v = 2; P = .95) = 5.991$, por lo que podemos decir que, a pesar de que existe en la Comarca una mayor proporción de centros de EGB, y una menor proporción de centros de secundaria que en Catalunya, estas diferencias no son significativas.

Asimismo, la Tabla 5 nos permite comparar las proporciones de centros públicos y privados en Catalunya y en la Comarca.

Tabla 5. Centros públicos y privados en Catalunya y en la Comarca.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|-------------------------|---------------------|-------------------|
| Centros Públicos | 2156 (55.7 %) | 38 (86.4 %) |
| Centros Privados | 1718 (44.3 %) | 6 (13.6 %) |
| Total | 3874 (100 %) | 44 (100 %) |

En este caso el índice $X^2 = 16.785 > X^2 (v = 1; P = .95) = 3.814$, lo que permite afirmar que existe una diferencia significativa entre ambos porcentajes. Esto es, los centros docentes de la Comarca son principalmente de carácter público en un porcentaje significativamente mayor al que correspondería para el conjunto de Catalunya.

Este predominio comparativo de los centros públicos respecto a los privados, puede interpretarse como característico de una Comarca rural, poco potente económicamente, y con un nivel poblacional inferior a la media.

Del total de 44 centros docentes, solo 6 son privados, y corresponden a 4 de EGB, en Balaguer, Artesa de Segre y Bellcaire d'Urgell, y 2 de BUP, en Balaguer y les Avellanets. Todos ellos son de carácter religioso excepto el de Bellcaire d'Urgell, que es de carácter cooperativo.

Cabe hacer también una comparación similar respecto al profesorado, que constituye propiamente el objeto de nuestro estudio, ya que pudiera ocurrir que los resultados de las comparaciones respecto a los centros no fuesen los mismos que respecto al profesorado. En las tablas 6 y 7 pueden observarse los resúmenes de las distribuciones del profesorado por sectores (público y privado), y por niveles (EGB, FP y BUP), en Catalunya y en la Comarca de La

Noguera respectivamente.

Tabla 6. Resumen de profesores por niveles y tipos de centros en Catalunya.

| | Sector Público | | Sector Privado | | Total | |
|--------------|----------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------|
| | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> |
| EGB | 24646 | 36.6 | 17918 | 26.6 | 42564 | 63.3 % |
| FP | 6852 | 10.2 | 3843 | 5.7 | 10695 | 15.9 % |
| BUP | 8631 | 12.8 | 5388 | 8 | 14019 | 20.8 % |
| Total | 40129 | 59.6 % | 27149 | 40.4 % | 67278 | |

Tabla 7. Resumen de profesores por niveles y tipos de centros en la Comarca.

| | Sector Público | | Sector Privado | | Total | |
|--------------|----------------|---------------|----------------|---------------|---------------|----------|
| | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> | <u>Número</u> | <u>%</u> |
| EGB | 154 | 48.3 | 43 | 13.5 | 197 | 61.8 % |
| FP | 57 | 17.9 | 0 | 0 | 57 | 17.9 % |
| BUP | 42 | 13.2 | 23 | 7.2 | 65 | 20.4 % |
| Total | 253 | 79.3 % | 66 | 20.7 % | 319 | |

De la comparación de ambas tablas se observa, en principio, una distribución del profesorado por niveles en la Comarca muy similar a la de Catalunya. La Tabla 8 nos permite comparar las diferencias para valorar si son significativas.

Tabla 8. Distribución del profesorado por niveles en Catalunya y en la Comarca.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|-------------------|----------------------|--------------------|
| Profesores de EGB | 42564 (63.3 %) | 197 (61.8 %) |
| Profesores de FP | 10695 (15.9 %) | 57 (17.9 %) |
| Profesores de BUP | 14019 (20.8 %) | 65 (20.4 %) |
| Total | 67278 (100 %) | 319 (100 %) |

En este caso, $\chi^2 = 0.925 < \chi^2_{(v=2; P=.95)} = 5.991$, por lo que podemos decir que las diferencias no son significativas.

Se observa, por tanto, que, mientras en la Comarca existe un porcentaje ligeramente mayor de centros de EGB y menor de centros de secundaria que en Catalunya, en cuanto al profesorado existe un porcentaje ligeramente inferior de EGB que en Catalunya. Si bien en ambos casos las diferencias no son significativas, éstas ligeras diferencias pueden explicarse por la existencia en la Comarca de un elevado número de centros de EGB muy pequeños, esto es, con muy pocos profesores.

En cuanto al profesorado perteneciente al sector público o privado, se observa que las diferencias con el conjunto de Catalunya son importantes, tal como ya se observó respecto a los centros. La Tabla 9 compara estas distribuciones en Catalunya y en la Comarca.

Tabla 9. Profesores de centros públicos y privados en Catalunya y en la Comarca.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|--------------------------|----------------------|--------------------|
| Prof. C. Públicos | 40129 (59.6 %) | 253 (79.3 %) |
| Prof. C. Privados | 27149 (40.4 %) | 66 (20.7 %) |
| Total | 67278 (100 %) | 319 (100 %) |

Efectivamente, en este caso $X^2 = 51.476 > X^2 (v = 1; P = .95) = 3.814$, por lo que las diferencias son significativas. Esto es, tal como se vió con respecto a los centros, el porcentaje de profesorado de centros públicos en la Comarca es significativamente mayor, y el de centros privados significativamente menor, que los correspondientes para Catalunya.

El último dato demográfico de que se dispone respecto al conjunto de la población docente de la Comarca y de Catalunya, y que puede contribuir a esbozar las características específicas de la primera, es el de la variable sexo. Mas concretamente, el índice de feminización de la profesión en la Comarca, el cual suele relacionarse con el estatus o imagen de prestigio de un colectivo profesional.

La Tabla 10 nos muestra los porcentajes de hombres y mujeres en la

población docente de Catalunya y de la Comarca.

Tabla 10. Profesorado masculino y femenino en Catalunya y en la Comarca.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|--------------|----------------------|--------------------|
| Mujeres | 52691 (78.3 %) | 202 (63.3 %) |
| Hombres | 14587 (21.7 %) | 117 (36.7 %) |
| Total | 67278 (100 %) | 319 (100 %) |

El índice $\chi^2 = 42.127 > \chi^2_{(v=1; P=.95)} = 3.814$, lo que indica que la diferencia de proporciones en Catalunya y en la Comarca es altamente significativa. Esto es, aunque la población docente de la Comarca es mayoritariamente femenina, este predominio es significativamente inferior al que se da en el conjunto de Catalunya.

Podría ocurrir, sin embargo, que el porcentaje de personal docente femenino fuese menor únicamente en algún nivel educativo en particular, afectando ésto al conjunto. Para comprobarlo, la Tabla 11 compara los porcentajes de mujeres en cada nivel docente respecto al total de población femenina en Catalunya y en la Comarca.

Tabla 11. Distribución del profesorado femenino en los diversos niveles.

| | <u>Catalunya</u> | <u>Comarca</u> |
|--------------|----------------------|--------------------|
| EGB | 37926 (72.0 %) | 143 (70.8 %) |
| FP | 6984 (13.2 %) | 28 (13.9 %) |
| BUP | 7781 (14.8 %) | 31 (15.3 %) |
| Total | 52691 (100 %) | 202 (100 %) |

Se observa que el profesorado femenino se distribuye de forma similar, en los diversos niveles, en Catalunya y la Comarca, siendo $\chi^2 = 0.149 < \chi^2_{(v=2; P=.95)} = 5.991$.

Por tanto, puede decirse que el predominio de las mujeres sobre los hombres, que es habitual en la profesión docente, es significativamente

inferior, en el caso de la Comarca de La Noguera (63.3 %), al del conjunto de Catalunya (78.3 %), sin que su distribución por niveles sea significativamente distinta a la de Catalunya.

Puesto que la elevada tasa de feminización de la profesión docente se ha relacionado a menudo con una disminución del estatus profesional de la misma (Samper, 1990), una menor tasa de feminización en el profesorado de la Comarca podría relacionarse con algún fenómeno inverso en las condiciones concretas de esta zona. Podría estar relacionada, quizás, con el menor número de ofertas alternativas (de estudios y de ejercicio profesional) que existe en la Comarca. En otras palabras, podría considerarse como un indicador de que la profesión docente tendría un estatus comparativamente más alto (o menos bajo), respecto a otras alternativas profesionales, que en la media catalana, mostrándose como una opción menos "devaluada" para los hombres en esta zona.

Por otra parte, se observa el mantenimiento de la tradicional pirámide del índice de feminización con respecto a Catalunya. Esto es, a mayor nivel educativo menor porcentaje de mujeres, y viceversa, especialmente entre primaria (EGB) por una parte y secundaria (FP y BUP) por otra.

Todos estos datos nos dibujan un perfil de profesorado de la Comarca de La Noguera caracterizado por:

- 1) una distribución por niveles (EGB, FP, BUP) similar, o no significativamente distinta, a la que se da en Catalunya;
- 2) un fuerte predominio del profesorado del sector público, significativamente superior al que se da en Catalunya, con una presencia importante en los centros de EGB de reducidas dimensiones;
- 3) un predominio característico de las mujeres entre el profesorado, si bien significativamente inferior al que se da en el conjunto de Catalunya.

2.1.2. Sujetos del estudio.

Los sujetos del estudio son, por tanto, todos los profesores de EGB, FP y BUP que se encontraban durante el curso 1989-90 prestando su servicio docente en los centros escolares de la comarca de La Noguera.

Se solicitó a la Delegació de Lleida del Departament d'Ensenyament el listado actualizado de todos los profesores del curso 1989-90 de todos los centros de EGB, FP y BUP, tanto públicos como privados, de la Comarca de La Noguera. De esta lista fueron excluidos 3 profesores destinados actualmente al Centre de Recursos Pedagògics y 2 destinados al Equip d'Assessorament Psicopedagògic debido a su particular situación que les excluía de la docencia, así como un profesor que figuraba simultáneamente en dos centros privados, quedando finalmente un total de 319 profesores, de los cuales 197 pertenecían al nivel de EGB, 57 al de FP y 65 al de BUP.

2.2. Instrumentación.

2.2.1. Revisión bibliográfica previa.

Con objeto de realizar una revisión bibliográfica de los trabajos e investigaciones sobre la motivación de los profesores respecto a las actividades de formación permanente se realizaron diversas consultas a diversas bases de datos informatizadas. La principalmente utilizada fué la base de datos especializada en educación ERIC (Educational Resources Information Center) del U.S. Department of Education, que reúne en una sola base el Resources in Education (RIE) y el Current Index to Journals in Education (CIJE), a través del Servei de Teledocumentació de la Comissió Interdepartamental de Recerca i Innovació Tecnològica (CIRIT) y del Servei de Teledocumentació de la Biblioteca de la UAB. Los principales descriptores usados fueron "Teacher-Motivation", "Training-Inservice", "Teacher-Training" y "Teacher-Inservice-Education".

Complementariamente, se consultaron también las bases de datos ISOC

(Instituto de Información y Documentación en Ciencias Sociales y Humanidades del CSIC), y el PSYCLIT (Psychological Abstracts) de la American Psychological Association.

Una segunda fuente de información interesante sobre trabajos e investigaciones relacionados con el tema fué el libro de Paula Lester (1988) *Teacher Job Satisfaction: An Annotated Bibliography and Guide to Research*. Se trata de una revisión de la literatura sobre "Teacher Job Satisfaction" que incluye 1.063 referencias agrupadas en nueve capítulos temáticos, entre los que cabe destacar, respecto al tema que nos ocupa, los dedicados a "Teacher Motivation", "Teacher Administrator Relationship" y "Teacher Stress and Burnout".

A partir de estas y otras fuentes bibliográficas, la mayor parte de documentos y artículos revisados fueron obtenidos mediante el Document Supply Center de la British Library.

Desde la primera revisión bibliográfica se puso ya de manifiesto que, si bien la preocupación por el tema de la motivación de los profesores y similares ha sido importante en la literatura reciente (417 referencias en la base ERIC entre 1983 y 1990), generalmente se ha tratado la motivación de los profesores en relación a algo tan genérico y difícilmente evaluable como es su "eficacia" en el conjunto de su tarea educativa. Pero muy raramente se ha tratado el tema de la motivación de los profesores respecto a su participación en actividades de formación permanente.

Una segunda impresión general que se desprendió de la revisión bibliográfica fué el hecho de que la mayoría de los estudios e investigaciones sobre la motivación del profesor suelen tener un carácter empírico y aplicado a una realidad social muy concreta (a menudo la de los diversos estados norteamericanos), realidad social que determina fuertemente las coordenadas en que se mueve la formación permanente en el país de origen, los problemas y necesidades específicas de su sistema educativo, y, consecuentemente, la diversidad de factores y sistemas motivacionales que en él intervienen o se espera que lo hagan. Asimismo, cabe destacar la falta

de referencias a marcos teóricos generales en que se suelen inscribir los estudios. Así, por ejemplo, de las 417 referencias sobre "Teacher Motivation" en el periodo reseñado, solo 27 se referían a la Teoría de la Motivación-Higiene de Herzberg, y solo 14 a la Teoría de la Expectativa de Vroom, dos de las teorías más conocidas respecto a la motivación, lo cual dificulta la extrapolación de resultados y conceptos pertinentes a nuestro propio contexto educativo.

Parecía, pues, clara la necesidad de enmarcar nuestro estudio en nuestro país, y abordar la problemática desde una perspectiva eminentemente exploratoria. En este sentido, aunque la utilización de cuestionarios ha sido un recurso metodológico habitual en la investigación revisada, se hacía evidente la imposibilidad de utilizar o adaptar alguno de los cuestionarios elaborados en contextos y condiciones muy alejadas de las nuestras, y la necesidad de la elaboración de un instrumento propio específicamente adaptado a las necesidades del estudio y de nuestro entorno.

2.2.2. Elaboración del cuestionario.

Junto con la información obtenida de la literatura revisada y de diversos cuestionarios usados en las investigaciones, pareció prudente partir de los resultados de un grupo de discusión creado "ad hoc" para la elaboración del cuestionario. La técnica del grupo de discusión ha sido utilizada a menudo con objeto de efectuar una primera aproximación a los aspectos relevantes de un tema desde la perspectiva de los propios actores sociales que se pretende investigar.

En nuestro caso se constituyó un grupo compuesto de seis profesores de características diversas, aún sin pretender obtener una específica representatividad, para suscitar una discusión sobre los aspectos considerados relevantes por ellos sobre el tema. El grupo estaba formado por:

- un profesor de EGB de escuela pública graduada de Balaguer

- una profesora de EGB de escuela pública graduada de Balaguer
- un profesor de EGB de escuela privada graduada de Balaguer
- un profesor de EGB de escuela pública rural de la Comarca
- una profesora de EGB recién diplomada y todavía sin trabajar
- un profesor de EGB responsable actual del Centre de Recursos de La Noguera
- el propio investigador

Tanto los profesores del grupo como el propio investigador pertenecían o estaban muy vinculados al Grup de Mestres de La Noguera, probablemente el único colectivo de profesores arraigado en la comarca cuyas tareas se relacionan predominantemente con la formación permanente, por lo que había un cierto nivel de conocimiento previo que permitía una cierta confianza para exponer opiniones y discutir.

Como puede apreciarse todos los profesores pertenecían al nivel de EGB, debido a que inicialmente se planteó la investigación como dirigida únicamente a este nivel de profesorado, y solo posteriormente se decidió ampliarla a los niveles de FP y BUP, fundamentalmente para obtener resultados comparativos.

La sesión de discusión, sobre la base de cuestiones planteadas por el investigador, se realizó el 29 de Junio de 1989, duró algo más de dos horas, y fué grabada en vídeo para poder analizar mas detenidamente su contenido y evolución.

De este modo se hizo una primera aproximación cualitativa de las claves y factores que podrían resultar relevantes en el discurso sobre la formación permanente de los profesores, su percepción de los problemas, expectativas, dificultades, actitudes, relación con la administración educativa, valores predominantes al respecto, etc.

Sobre la base de los anteriores elementos cualitativos aparecidos en el grupo de discusión, y de la propia revisión bibliográfica, se elaboró, por tanto, un primer cuestionario piloto, ya para cada uno de los tres niveles educativos de

EGB, FP y BUP, procurando mantener en los tres los casos las mismas cuestiones, y únicamente con ligeras modificaciones terminológicas o formales para adaptarse a las diversas situaciones de los tres niveles.

En el mes de Octubre de 1989 se procedió a administrar estos cuestionarios piloto a una muestra de profesores de cada nivel. En tres días distintos, un grupo de 5 profesores de EGB, otro de 4 profesores de FP, y otro de 3 profesores de BUP, respondieron individualmente a este cuestionario en presencia del investigador, de modo que pudiesen ir efectuando las preguntas y planteando las dificultades con que se encontraban a lo largo del cuestionario. Al acabar las respuestas, se hacía también una breve discusión en cada grupo tanto sobre aspectos formales como de contenido del cuestionario. Esto permitió poner a prueba el cuestionario, introduciendo algunas modificaciones en ambos aspectos, e incorporando algunos puntos que aparecían como relevantes en el cuestionario definitivo.

2.2.3. Cuestionario sobre motivaciones de los profesores para participar en actividades de formación permanente.

Finalmente, el cuestionario quedó redactado en tres versiones, prácticamente idénticas, para los profesores de cada uno de los tres niveles docentes: los de EGB (Q-1/EGB), los de BUP (Q-2/BUP) y los de FP (Q-3/FP), cuyas diferencias eran básicamente terminológicas y formales para adaptarlos a ciertas características de cada nivel, y cuyos modelos pueden observarse en el Anexo 1.

El cuestionario consta de 9 páginas y 33 preguntas, algunas de ellas divididas en varios ítems, agrupadas en tres bloques temáticos, además de un apartado final de carácter abierto para posibles comentarios y aclaraciones.

El primer bloque temático recoge datos personales de carácter demográfico (sexo, edad, etc.) en las 12 primeras preguntas, mientras que el segundo recoge algunas variables relativas a la percepción del profesor sobre su

propio trabajo como profesor (motivos de elección de carrera, tipo de identidad profesional subjetiva, atribuciones de responsabilidad por el rendimiento académico de los alumnos, satisfacción profesional, etc.) y comprende de la pregunta 13 a la 17.

El tercer bloque temático es el principal al recoger preguntas (de la 18 a la 33) relacionadas de uno u otro modo con la formación permanente. De ellas, las más importantes para el objeto de nuestro estudio son la 24, la 30 y la 33, cada una de ellas compuesta por 20 ítems. La pregunta 24 relaciona los diversos motivos que, potencialmente, pudieran haber tenido alguna influencia en la decisión de asistir a una de las últimas actividades de formación permanente en que participaron los profesores. La pregunta 24 se refiere a los posibles motivos por los que tomaron una decisión contraria, esto es, de no asistencia, a una actividad particular de formación permanente. Mientras que la pregunta 33 plantea las posibles condiciones en las que, hipotéticamente, los profesores creen que aumentaría sensiblemente su participación en actividades de formación. En los ítems correspondientes a todas estas preguntas se ofrecieron cuatro posibilidades de respuesta sobre el grado de influencia (“mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”).

2.3. Procedimiento de recogida de datos.

2.3.1. Envío y recepción de los cuestionarios a los profesores.

El envío de los cuestionarios a los profesores se hizo por correo el día 22 de Febrero de 1990. El material enviado fué:

1. El cuestionario impreso de nueve páginas (ver modelo en Anexo 1).
2. Una carta de presentación del Delegat d'Ensenyament de la Generalitat en Lleida, en que, con objeto de aumentar la confianza y la participación de los profesores, éste les pedía su colaboración (ver modelo en Anexo 1).

3. Una carta de presentación del propio investigador donde se explicaba brevemente el objetivo práctico de la investigación para aumentar el interés del profesor, y se le pedía su colaboración, garantizando, además, el anonimato de las respuestas, y dando unas sencillas instrucciones para los profesores (ver modelo en Anexo 1).

4. Un sobre para la respuesta, de tamaño inferior al que contenía todo el material pero en el que pudiera caber el cuestionario, con los sellos de correos ya pegados y la dirección del Centre de Recursos de La Noguera, en Balaguer, ya escrita en la cara anterior, para que los profesores no tuvieran mas que introducir el cuestionario contestado y llevarlo a correos.

El periodo para recibir los cuestionarios enviados a los profesores fué del 22 de Febrero, día en que se hizo el envío, hasta el 10 de Abril. Este periodo se consideró idóneo debido a que, al estar en la mitad del curso escolar, los profesores se encuentran ya integrados en la dinámica académica normal, sin ser un periodo particularmente conflictivo para ellos. También se tuvo en cuenta el hecho de no incluir periodos vacacionales intermedios, cosa que les podría haber inducido a olvidarse de responder.

Por otra parte, dentro de la semana siguiente a la del envío de los cuestionarios, concretamente el día 9 de Marzo, se envió a todos los profesores, tanto si ya habían contestado como si no, una carta a modo de "recordatorio" pidiéndoles nuevamente su colaboración y ofreciéndoles un número de teléfono (el del propio Centre de Recursos Pedagògics) al que podían llamar si tenían algún problema al respecto (ver modelo en Anexo 1).

2.3.2. Porcentajes de respuesta obtenidos.

Del total de los 319 cuestionarios enviados el 22 de Febrero para el mismo número de profesores que conforman el total del profesorado de EGB, FP y BUP en la Comarca, el día 10 de Abril se habían recibido , debidamente contestados, un total de 150 cuestionarios, lo que representa un porcentaje del 47.02 %, que puede considerarse aceptable de acuerdo con las

investigaciones similares que han usado este procedimiento.

El mayor número de respuestas (83) se recibió en la semana inmediatamente siguiente a la de la fecha del envío, y fué descendiendo a lo largo de las semanas siguientes hasta el día 10 de Abril, en que se consideró terminada la recepción de cuestionarios. El periodo de recepción fué, pues, de 51 días.

Es interesante señalar los diferentes porcentajes de respuestas referidos de los tres niveles de profesorado (EGB, FP, y BUP). El porcentaje mas elevado correspondió a los profesores de EGB con un 56.34 % (n= 111 sobre 197). El segundo, con una diferencia muy significativa, correspondió a los profesores de FP con un 35.08 % (n= 20 sobre 57). Y el mas bajo a los profesores de BUP, con un 29.23 % (n=19 sobre 65).

Los porcentajes de respuesta parecen guardar, pues, una clara relación inversa con el nivel de docencia, y la diferencia mas significativa se establece entre los profesores de enseñanza primaria (EGB) por una parte, y el conjunto de los de enseñanza secundaria (FP y BUP) por otra.

Aunque resultaría precipitado hacer interpretaciones "a priori" de estos datos, estos parecían indicar un menor interés por parte de los profesores de secundaria respecto a la temática sobre la que se les requería responder (la formación permanente), y quizás un menor grado de disposición para la colaboración por parte de estos, en relación con el elevado porcentaje de respuestas recibidas de los profesores de EGB.

Hay que decir, no obstante, que el Centre de Recursos Pedagògics, con el cual, en cierto modo, se vincularon los cuestionarios precisamente por su relación frecuente con los profesores a los que ofrece sus servicios, es escasamente frecuentado por el profesorado de secundaria, amén de estar dirigido por profesores de EGB, por lo que el distinto grado de familiaridad y confianza con esta institución puede haber ejercido una cierta influencia. Sin embargo, y en cualquier caso, tan distintos porcentajes de respuesta constituyen sin duda un dato a tener en cuenta, tanto a la hora de configurar los perfiles motivacionales diferenciales de ambos niveles de profesorado,

como a la hora de valorar la representatividad diferencial de los datos obtenidos en uno u otro nivel.

3. Presentación y discusión de los resultados.

3.1. Análisis descriptivo de los resultados del cuestionario.

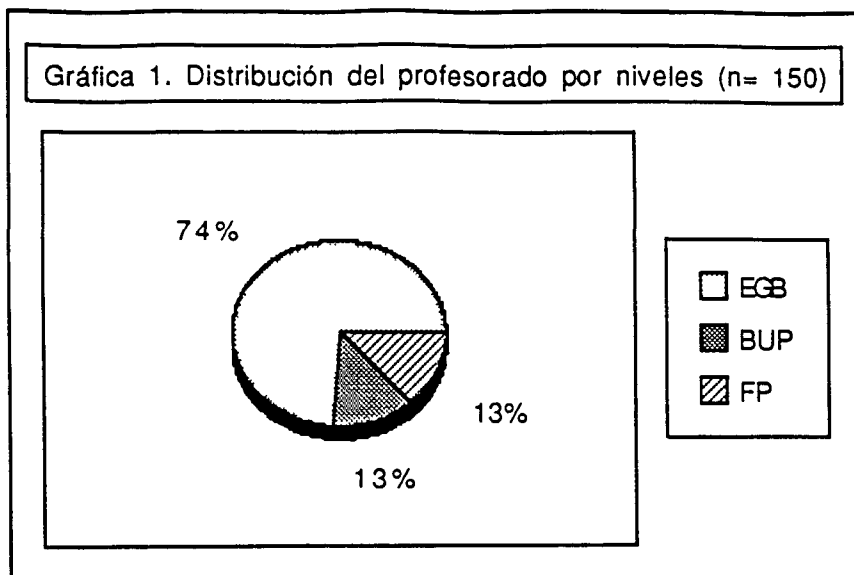
En este apartado se presentarán y comentarán los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario a los profesores de la muestra por el mismo orden que figura en el propio cuestionario, y después de especificar la correspondiente pregunta.

3.1.1. Características del profesorado del estudio.

Del primer bloque de preguntas del cuestionario, formado por las variables de identificación, pueden extraerse las características de la muestra de profesores sobre la que se basó la investigación y, respecto a los datos conocidos de la población de la Comarca, pueden hacerse también las comparaciones oportunas.

3.1.1.1. Nivel docente, sexo y edad de los profesores.

Se ha dicho ya que respondieron al cuestionario el 47.02 % (n= 150) de los 319 profesores de la Comarca. La Gráfica 1 muestra la composición del profesorado de esta muestra de 150 profesores por niveles.



Dado el distinto porcentaje de respuestas obtenido de los profesores de EGB (56.34 %), de FP (35.08 %) y de BUP (29.23 %), la representación de los diversos niveles en nuestra muestra no es la misma que la que tienen los profesores de los diversos niveles en la Comarca.

En la Tabla 12 se observa la representación de los diversos niveles educativos en el profesorado de la Comarca (% sobre n= 319), y en nuestra muestra de profesorado (% sobre n= 150).

Tabla 12. Niveles del profesorado en la Comarca y en nuestra muestra.

| | <u>Comarca</u> | <u>Muestra</u> |
|--------------|--------------------|--------------------|
| EGB | 197 (61.7 %) | 111 (74.0 %) |
| FP | 57 (17.9 %) | 20 (13.3 %) |
| BUP | 65 (20.4 %) | 19 (12.7 %) |
| Total | 319 (100 %) | 150 (100 %) |

De ella se deduce que, en nuestra muestra, los profesores de primaria (EGB) están mas representados, y los de secundaria menos, que en la población docente de la Comarca. Estas diferencias son significativas con un valor $\chi^2=$

$$9.823 > X^2_{(v=2, P=.95)} = 5.991.$$

Por otra parte, nuestra muestra de profesorado está constituida por 96 mujeres (64 %) y 54 hombres (36 %). Estas proporciones son equiparables a las del profesorado de la Comarca como se muestra en la Tabla 13.

Tabla 13. Población docente masculina y femenina en la Comarca y en la muestra.

| | <u>Comarca</u> | <u>Muestra</u> |
|--------------|--------------------|--------------------|
| Mujeres | 202 (63.3 %) | 96 (64 %) |
| Hombres | 117 (36.7 %) | 54 (36 %) |
| Total | 319 (100 %) | 150 (100 %) |

En este caso $X^2 = 0.032 < X^2_{(v=1, P=.95)} = 3.841$, por lo que las diferencias no son significativas.

Cabría comparar también hasta que punto la población femenina de nuestra muestra se distribuye en los tres niveles docentes de modo equiparable a como lo hace en la población docente de la Comarca. Esta es la comparación que muestra la Tabla 14.

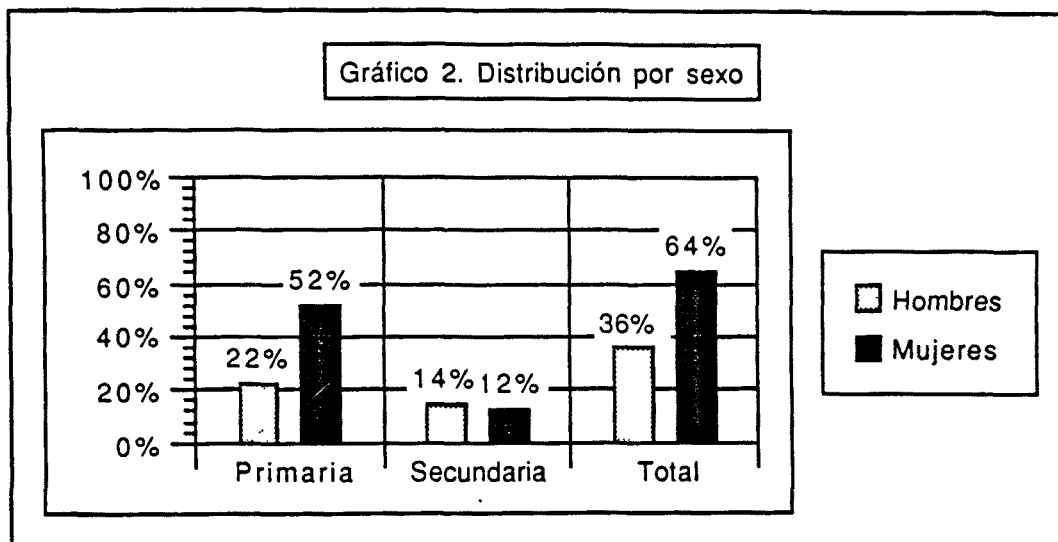
Tabla 14. Distribución de la población femenina en los diversos niveles.

| | <u>Comarca</u> | <u>Muestra</u> |
|--------------|--------------------|-------------------|
| EGB | 143 (70.8 %) | 78 (81.3 %) |
| FP | 28 (13.9 %) | 8 (8.3 %) |
| BUP | 31 (15.3 %) | 10 (10.4 %) |
| Total | 202 (100 %) | 96 (100 %) |

Aunque aparece una ligera sobre-representación de las mujeres en el nivel de EGB, las diferencias no son significativas puesto que $X^2 = 5.085 < X^2_{(v=1, P=.95)} = 5.991$.

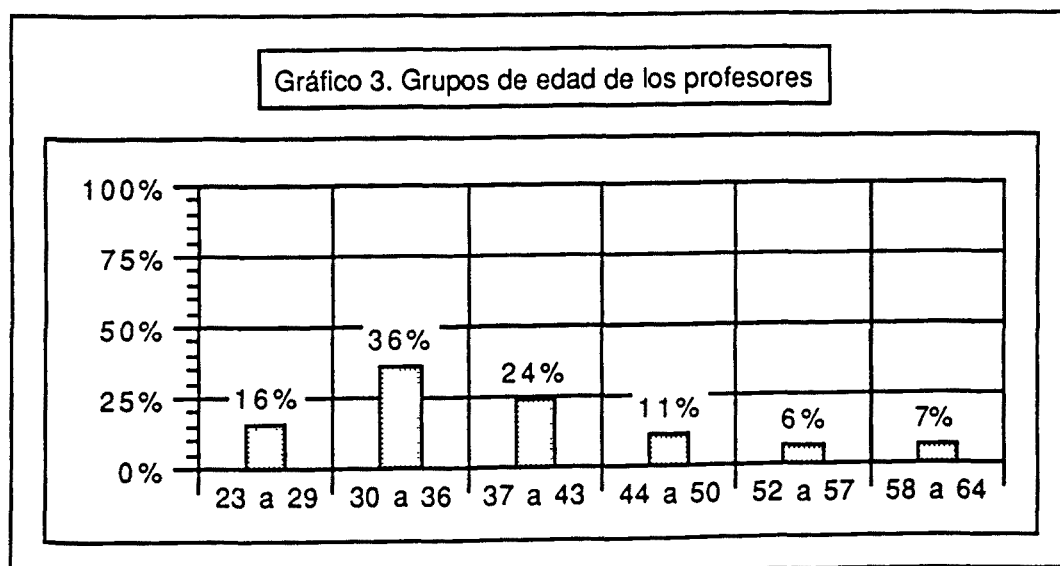
Puede decirse, por tanto, que, en cuanto a la variable sexo, la muestra estudiada es representativa de la población docente de la Comarca.

Por otra parte, se observa que, mientras la distribución por sexo está muy igualada en el nivel de secundaria, es en primaria donde predomina el profesorado femenino de un modo claro, tal como se muestra en el Gráfico 2.



El promedio de edad del profesorado de la muestra es de 38.4 años, con una considerable variabilidad que oscila entre los 23 y los 64 años, una variancia de 93.416 y una desviación típica de 9.665.

El Gráfico 3 muestra la distribución de los profesores por grupos de edad.

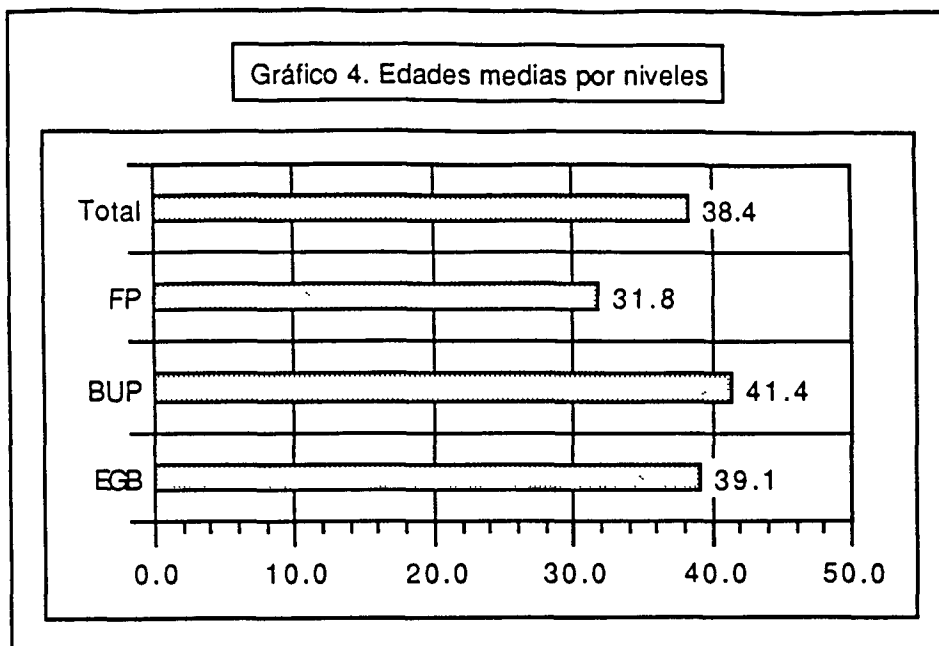


En él se observa como el 60 % del profesorado se encuentra en un nivel de edad intermedio comprendido entre los 30 y los 43 años. Por otra parte, si partimos el periodo de 42 años, que constituye la amplitud el ciclo vital-profesional en nuestra muestra, en dos mitades, esto es, de los 23 a los 43 años y de los 44 a los 64 años, nos encontramos con que mas de las tres cuartas partes del profesorado (76 %) se encuentran todavía en la primera mitad de su ciclo profesional.

Se trata, por tanto, de un profesorado fundamentalmente joven que permanecerá todavía muchos años en la profesión, con las consiguientes necesidades de formación continuada.

Además, dada la escasa necesidad de nuevo profesorado, relacionada con las bajas tasas de natalidad, en los próximos 20 años serán previsiblemente escasa las incorporaciones de profesores noveles que sustituyan a los que se vayan jubilando. Por esta razón, parece que las expectativas de renovación educativa o pedagógica deberían venir fundamentalmente a través del profesorado existente en la actualidad y, por tanto, de la formación permanente, mas que de la formación inicial de los profesores de nueva incorporación al sistema.

La edad media del profesorado varía ligeramente en función de los niveles educativos, pero, como se observa en la Gráfica 4, éstas variaciones no son significativas excepto en el caso de los profesores de FP, cuya edad media de 31.8 años es significativamente menor a la media del conjunto del profesorado: $z = 3.06 > z_{0.05} = 1.96$.



3.1.1.2. Otros datos de identificación.

La pregunta 3 del cuestionario permite hacernos una idea de la procedencia del profesorado de la Comarca, si bien hay que tener presente que no se pidió el lugar de residencia sino el de nacimiento, por lo que, en determinados casos, una población de origen lejano a la Comarca no significa que no pueda ser compatible con la residencia habitual en ella.

La Tabla 15 nos muestra que mas de las tres cuartas partes (76.7 %) de estos profesores proceden de la propia Comarca (42.3 %) o de otras comarcas de la provincia de Lleida (34.2 %).

Tabla 15. Lugar de nacimiento de los profesores.

| | <u>Procedencia</u> | <u>Edad</u> |
|-----------------------------|--------------------|-------------|
| Comarca de La Noguera | 63 42.3 % | 39 |
| Otras comarcas de Lleida | 51 34.2 % | 35.3 |
| Otras Comarcas de Catalunya | 10 6.7 % | 43.9 |
| Resto de España | 24 16.1 % | 41.2 |
| Otros | 1 0.7 % | 34 |
| Total | 149 100 % | |

| | | |
|-----------------|------------|----------------|
| Casado/a | 120 | 81.1 % |
| Viudo/a | 1 | 0.7 % |
| Separ. o divor. | 0 | 0.0 % |
| Otros | 2 | 1.3 % |
| Total | 148 | (100 %) |

La pregunta relativa al número de hijos y a sus edades (5) se incluyó principalmente para poder observar si aparecía alguna relación entre este factor y las expectativas de dedicación a actividades de formación permanente.

En la Tabla 17 se observa que el número de hijos mas frecuente es de dos, siendo la media, entre los que tienen hijos, de 1.9.

Tabla 17. Número de hijos.

| | | |
|---------------|------------|----------------|
| Ninguno | 38 | 25.7 % |
| Uno | 38 | 25.7 % |
| Dos | 52 | 35.1 % |
| Tres | 16 | 10.8 % |
| Cuatro | 3 | 2.0 % |
| Mas de cuatro | 1 | 0.7 % |
| Total | 148 | (100 %) |

Además, los promedios de edad de los hijos oscilan entre unas medias de unos 12 años el mayor y unos 10 el menor, si bien la gran variabilidad de las edades desvirtúa el valor de estas medias. La Tabla 18, que presenta las frecuencias por grupos de edad de los hijos, muestra que al menos una cuarta parte del profesorado tiene algún hijo en edad preescolar.

Tabla 18. Edades del hijo mayor y menor.

| | <u>Hijo mayor</u> | <u>Hijo menor</u> |
|-----------------|-------------------|-------------------|
| De 0 a 6 años | 32 | 28 |
| De 7 a 12 años | 28 | 19 |
| De 13 a 18 años | 23 | 11 |
| Mas de 18 años | 22 | 12 |

3.1.1.3. Centros docentes.

Respecto a la localidad del centro de trabajo de los profesores que respondieron al cuestionario, el mapa de la Figura 3 muestra su distribución geográfica.

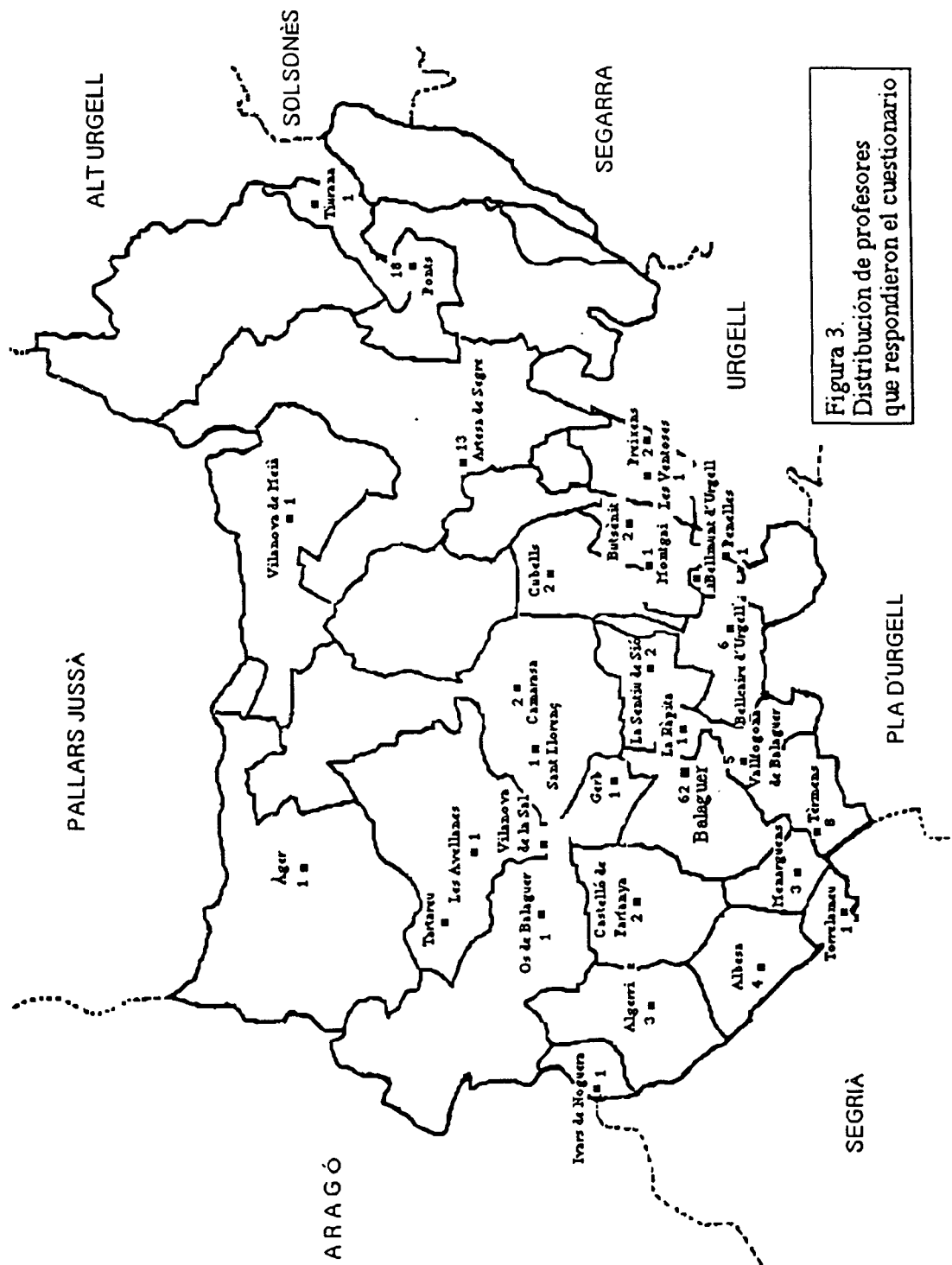


Figura 3.
Distribución de profesores
que respondieron el cuestionario

Asimismo, la Tabla 19 muestra la distribución geográfica de nuestra muestra de profesorado, al tiempo que la compara con la distribución de todo el profesorado de la Comarca, para observar si existen diferencias en los porcentajes de respuestas en cada localidad.

Tabla 19. Distribución geográfica de los profesores.

| Núcleo de población | Profesores de la Comarca | Profesores de la muestra | % de respuesta |
|----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------------|
| Ager | 2 | 1 | 50 |
| Albesa | 8 | 4 | 50 |
| Algerri | 3 | 3 | 100 |
| Artesa de Segre | 39 | 13 | 33 |
| Les Avellanes | 10 | 1 | 10 |
| Balaguer | 159 | 62 | 39 |
| Bellcaire d'Urgell | 13 | 6 | 46 |
| Bellmunt d'Urgell | 1 | - | -- |
| Butsenit de Montgai | 2 | 2 | 100 |
| Camarasa | 4 | 2 | 50 |
| Castelló de Farfanya | 3 | 2 | 67 |
| Cubells | 2 | 2 | 100 |
| Gerb | 1 | 1 | 100 |
| Ivars de Noguera | 2 | 1 | 50 |
| Menàrguens | 4 | 3 | 75 |
| Montgai | 3 | 1 | 33 |
| Os de Balaguer | 1 | 1 | 100 |
| Les Penelles | 2 | 1 | 50 |
| Ponts | 31 | 18 | 58 |
| Preixens | 2 | 2 | 100 |
| La Ràpita | 1 | 1 | 100 |
| Sant Llorenç de M. | 1 | 1 | 100 |
| La Sentiu de Sió | 2 | 2 | 100 |
| Tartareu | 1 | - | -- |
| Térmens | 9 | 8 | 89 |
| Tiurana | 1 | 1 | 100 |
| Torrelameu | 2 | 1 | 50 |
| Vallfogona de Balag. | 6 | 5 | 83 |
| Les Ventoses | 1 | 1 | 100 |
| Vilanova de la Sal | 1 | - | -- |
| Vilanova de Meià | 2 | 1 | 50 |
| NC | | 3 | |
| TOTALES | 319 | 150 | 47 |

La tercera columna de esta tabla representa el porcentaje de profesores de cada población que respondieron el cuestionario. Aún teniendo en cuenta

que en tres sujetos no conocemos este dato, podemos considerar estos porcentajes como un índice del interés por el tema de la investigación (la formación permanente) por parte de los profesores de cada población. Considerado de este modo, en la tercera columna de la Tabla 19, llama la atención el hecho de que parecen ser los profesores de las poblaciones mas pequeñas los que responden en un porcentaje mayor. Efectivamente, esto es lo que pretende reflejar la Tabla 20.

Tabla 20. Porcentajes de respuesta en distintos tipos de poblaciones.

| | |
|--|--------|
| Poblaciones con un solo centro docente y de 1 a 9 profesores | 71.6 % |
| Poblaciones con mas de un centro docente y mas de 9 profesores | 39.7 % |
| Porcentaje global de respuestas | 47.0 % |

En ella se muestra que, si tomamos la 26 poblaciones que tienen entre 1 y 9 profesores y un solo centro docente, el porcentaje medio de respuestas es del 71.6 %. Muy por encima, por tanto, del 47 % de respuestas en el conjunto de las poblaciones, y del 39.7 % que es el porcentaje medio de respuestas en las 5 poblaciones con mas de 9 profesores y mas de un centro docente.

Esta circunstancia parece indicar que son los profesores que se encuentran mas aislados, en poblaciones y centros pequeños, los que manifiestan un mayor interés o preocupación por el tema de la formación permanente, que constituye el centro de la investigación.

Un último dato comparable entre el profesorado de nuestra muestra y el de la Comarca es el del carácter público o privado de los centros en los que trabajan.

Tabla 21. Profesorado en centros públicos y privados.

| | <u>Comarca</u> | | <u>Muestra</u> | |
|--------------------------|----------------|---------|----------------|---------|
| Prof. C. Públicos | 253 | 79.3 % | 119 | 79.9 % |
| Prof. C. Privados | 66 | 20.7 % | 30 | 20.1 % |
| Total | 319 | (100 %) | 149 | (100 %) |

Se observa en esta tabla que el profesorado de nuestra muestra reproduce casi exactamente las proporciones del profesorado de la Comarca en cuanto a su distribución entre centros públicos y privados: $\chi^2 = 0.029 < \chi^2_{(v=1, P=.95)} = 3.841$.

Respecto al número de unidades de los centros en que trabajan, la Tabla 22 nos muestra la distribución del profesorado en grupos de centros de diverso tamaño.

Tabla 22. Tamaño de los centros docentes.

| | <u>Profesores</u> | |
|---------------------|-------------------|---------|
| De 1 a 4 unidades | 36 | 26.9 % |
| De 5 a 8 unidades | 26 | 19.4 % |
| De 9 a 12 unidades | 26 | 19.4 % |
| De 13 a 16 unidades | 18 | 13.4 % |
| De 17 a 20 unidades | 20 | 14.9 % |
| Mas de 20 unidades | 8 | 6.0 % |
| Total | 134 | (100 %) |

De esta Tabla se deduce que una parte importante del profesorado (46.3 %) presta sus servicios en centros de tamaño pequeño o mediano (de 1 a 8 unidades).

3.1.1.4. Otros datos biográficos.

Los profesores de la muestra obtuvieron su titulación (maestros, licenciados, etc.) entre 1946 y 1989. La Tabla 23 muestra la distribución de las frecuencias.

Tabla 23. Año de obtención de la titulación.

| | | |
|----------------|----|--------|
| De 1946 a 1956 | 10 | 6.9 % |
| De 1957 a 1967 | 26 | 18.1 % |
| De 1968 a 1978 | 61 | 42.4 % |
| De 1979 a 1989 | 47 | 32.6 % |

Se planteó asimismo la cuestión de la titulación o especialización y de las materias impartidas por los profesores, si bien de un modo distinto para los profesores de EGB, FP y BUP, debido a las características diferenciales de su respectiva titulación.

A los profesores de EGB se les pedía en que áreas de conocimiento se consideraban mas especializados y en que niveles educativos (preescolar, ciclo inicial, ciclo medio, ciclo superior). Dado que los distintos planes de estudios de Magisterio a lo largo de últimos 40 años han llevado a muy diversos tipos de especializaciones o a la ausencia de ellas, se consideró mas fiable esta atribución subjetiva de la propia especialidad.

Las Tablas 25 y 26 muestran los resultados de las especializaciones de los maestros en áreas de conocimiento y en niveles respectivamente, ordenados de mayor a menor número de elecciones. Hay que tener en cuenta, en ambas, que la mayoría de los profesores escogieron mas de una especialización, por lo que el número total de elecciones es superior al número de sujetos que respondieron a la cuestión.

Tabla 25. Profesores de EGB: especializaciones por área de conocimiento.

| | | |
|---------------------------|------------|----------------|
| Matemáticas | 59 | 26.3 % |
| Lengua Catalana | 53 | 23.7 % |
| Lengua Castellana | 32 | 14.3 % |
| Ciencias Sociales | 32 | 14.3 % |
| Ciencias Naturales | 26 | 11.6 % |
| Francés | 10 | 4.5 % |
| Inglés | 6 | 2.7 % |
| Expresión Plástica | 3 | 1.3 % |
| Educación Física | 1 | 0.4 % |
| Ética/Religión | 0 | 0.0 % |
| Otras | 2 | 0.9 % |
| Total | 224 | (100 %) |

Tabla 26. Profesores de EGB: especializaciones por niveles.

| | | |
|-----------------------|-----|---------|
| Ciclo Superior | 63 | 35.6 % |
| Ciclo Medio | 51 | 28.8 % |
| Ciclo Inicial | 39 | 22.0 % |
| Preescolar | 24 | 13.6 % |
| Total | 177 | (100 %) |

A los profesores de FP se les preguntaba la titulación o especialidad con la que accedieron a su plaza de profesor, dada la diversidad de titulaciones posibles de este profesorado, así como las materias impartidas en la actualidad. La Tabla 27 resume estas titulaciones, comprobándose que las asignaturas impartidas correspondían, en general, a la titulación.

Tabla 27. Profesores de FP: Titulaciones.

| | |
|----------------------------|----|
| Ingeniería Técnica | 4 |
| F.P. de 2º grado | 4 |
| Maestría Industrial | 2 |
| Empresariales | 2 |
| Filología Catalana | 2 |
| Económicas | 1 |
| Matemáticas | 1 |
| Filosofía y Letras | 1 |
| Físicas | 1 |
| Químicas | 1 |
| Estudios eclesiales | 1 |
| Total | 20 |

A los profesores de BUP se les preguntó también su licenciatura o especialidad y las asignaturas impartidas actualmente, las cuales, asimismo, correspondían en todos los casos a su especialidad. La Tabla 28 resume las titulaciones.

Tabla 28. Profesores de BUP: Titulaciones.

| | |
|---------------------------|---|
| Filosofía y Letras | 4 |
| Químicas | 4 |
| Biológicas | 2 |
| Filología Inglesa | 2 |
| Matemáticas | 2 |

| | |
|-----------------------------|-----------|
| Filología Catalana | 1 |
| Geografía e Historia | 1 |
| Filología Clásica | 1 |
| Arqueología | 1 |
| N/C | 1 |
| Total | 19 |

En la pregunta 11 se preguntaba a los profesores si realizaban o habían realizado otros trabajos u ocupaciones. Como muestra la Tabla 29, mas de las tres cuartas partes de los profesores no realizan ni han realizado nunca otros trabajos u ocupaciones distintas a la de profesor.

Tabla 29. Otros trabajos u ocupaciones.

| | | |
|---------------------------|------------|----------------|
| No | 112 | 76.7 % |
| Sí (anteriormente) | 21 | 14.4 % |
| Sí (actualmente) | 13 | 8.9 % |
| Total | 146 | (100 %) |

Como elementos diferenciales cabe destacar que, por una parte, el 33.3 % de los profesores de BUP han realizado otro tipo de trabajo anteriormente, y, por otra, que el 31.6 % de los profesores de FP desempeñan actualmente otra ocupación, mientras que ambos casos son muy escasos entre los profesores de EGB.

En cuanto al tipo de trabajos realizados anteriormente, la mayoría son diversos tipos de enseñanza privada, y, en menor proporción, administrativos, enfermeras y bibliotecarias, y los de FP, en algunos casos, en la industria. Mientras que los trabajos actuales de los profesores de EGB y BUP (pertenecientes principalmente a la enseñanza privada) son, en todos los casos, diversos tipos de enseñanza privada o de participación en cursos o actividades docentes. En los profesores de FP predominan los trabajos en la industria y como profesionales libres.

Cabe señalar también que la edad media de los que no trabajan ni han trabajado nunca en otra actividad es de 39.2 años, mientras que la de los que trabajan actualmente es de 32.6 años, es decir, se trata de personas considerablemente mas jóvenes.

La última pregunta de este primer bloque temático inquiría sobre la realización de otros estudios universitarios o complementarios a los de la titulación. Como muestra la Tabla 30, alrededor de un 20 % de los profesores han realizado otros estudios universitarios además de los propios de su titulación.

Tabla 30. Otros estudios.

| | <u>Total</u> | | <u>EGB</u> | | <u>FP</u> | | <u>BUP</u> | |
|--------------|--------------|----------------|------------|----------------|-----------|----------------|------------|----------------|
| No | 118 | 80.3 % | 90 | 81.8 % | 14 | 73.7 % | 14 | 77.8 % |
| Sí | 29 | 19.7 % | 20 | 18.2 % | 5 | 26.3 % | 4 | 22.2 % |
| Total | 147 | (100 %) | 110 | (100 %) | 19 | (100 %) | 18 | (100 %) |

Hay que señalar que se han excluido aquí otro tipo de estudios citados por los profesores como son diversos tipos de cursos que no constituyen propiamente estudios universitarios. La Tabla señala, además, que los porcentajes se reparten de modo muy similar para los tres niveles de EGB, FP y BUP, con una $X^2 = 0.15 < X^2_{(v=2, P=.95)} = 5.991$.

Lo mismo cabe decir respecto a su distribución por sexos, con una $X^2 = 0.024 < X^2_{(v=1, P=.95)} = 3.841$, y respecto al carácter público o privado de sus centros docentes, con una $X^2 = 1.009 < X^2_{(v=1, P=.95)} = 3.841$, si bien en este caso se observa una ligera diferencia, no significativa, en el sentido de una mayor frecuencia de "otros estudios" entre los profesores de centros privados.

Por tanto, ninguno de estos factores, nivel docente, sexo y carácter público o privado de los centros parece tener una relación decisiva con la realización de otros estudios por parte de los profesores.

En cambio, la edad media de los que realizan o han realizado otros estudios es de 34.9 años, frente a una media del conjunto del profesorado de 38.4 años. La diferencia de medias roza el nivel de significación del 95 %. Efectivamente, $z = 1.95 < z_{0.05} = 1.96$.

Con esta cuestión termina el primer bloque de preguntas del cuestionario, relativo a las variables de identificación o demográficas, que nos permiten caracterizar brevemente a la población docente estudiada, y que pueden permitir establecer relaciones con otras variables del estudio.

3.1.2. La profesión de maestro.

El segundo bloque de preguntas del cuestionario lleva el epígrafe “La profesión de maestro” para los profesores de EGB, y el de “El trabajo de profesor” para los profesores de FP y de BUP. Esta es una diferencia meramente terminológica introducida para adaptarse al lenguaje y la identidad propios de unos y otros.

Contiene una serie de cuestiones relativas a la percepción de la propia identidad o auto-imagen profesional, que se pensó que podrían tener algún tipo de relación con las motivaciones del profesorado, al tiempo que se inducía al profesor a pensar sobre sí mismo y sobre las decisiones relacionadas con la profesión tomadas en el pasado, lo que constituye ya una cierta preparación para las posteriores preguntas clave sobre las motivaciones.

Las tres primeras cuestiones de este bloque son versiones adaptadas tomadas del cuestionario de entrevista elaborado por Coloma, Samper y Tresserras (1988) para estudiar las etapas en el desarrollo profesional del maestro. Mas concretamente del apartado relativo a la elección de la profesión de maestro.

3.1.2.1. Motivaciones que influyeron en la elección de la profesión.

En la primera cuestión (13) de este segundo Bloque se pedía a los profesores que seleccionaran ordenadamente, de mayor a menor, 5 de entre 11 aspectos (mas una categoría abierta a “otros”) que pudieran haber influido en su

decisión de escoger la carrera de Magisterio (en el caso de los profesores de EGB), o de dedicarse a la enseñanza (en el caso de los de FP y BUP). La diferencia en la formulación para ambos casos se debe a que, mientras que la decisión de estudiar Magisterio implica la dedicación a la enseñanza, este no es necesariamente el caso de los licenciados e ingenieros, cuya decisión de dedicarse a la profesión docente no está necesariamente vinculada a su elección de carrera.

En la Tabla 31 se muestra la lista de opciones propuestas como posibles motivos para dedicarse a la profesión docente. En los que, a diferencia del cuestionario, figura subrayado el contenido esencial de cada cuestión.

Tabla 31. Motivos para dedicarse a la profesión docente.

1. Ser profesor implica una seguridad y un lugar de trabajo estable.
2. Probablemente para mí representaba una forma de mejorar la sociedad.
3. Influyó en ello mi admiración hacia un profesor (o profesores) que tuve en la escuela.
4. Pensaba que el trabajo de profesor me proporcionaría unos ingresos económicos bastante satisfactorios.
5. Escogí la enseñanza porque me gusta trabajar con los niños.
6. Tuve en cuenta las vacaciones de la que disponen los profesores.
7. La enseñanza significaba para mí la posibilidad de estar aprendiendo siempre.
8. A diferencia de otros trabajos que se realizan en una atmósfera impersonal, la enseñanza me permitía establecer relaciones personales gratificantes.
9. Esta ocupación me permitía dedicarme a áreas de conocimiento que me interesan, además de enseñarlas a mis alumnos (historia, matemáticas, ...).
10. El trabajo de profesor me permitía ejercer mi iniciativa personal.
11. El trabajo de profesor significaba para mí una elevación de posición social en relación a la de mis padres.
12. Otros motivos.

Aparte de algunas diferencias puramente terminológicas entre los cuestionarios de los profesores de EGB y los de secundaria, como por ejemplo “maestro” por “profesor, o “niños” por “chicos”, se mantuvo la misma lista de cuestiones para los profesores de los diversos niveles, excepto en una.

En la administración previa del cuestionario piloto a grupos de profesores de

EGB, FP y BUP, pareció evidente que los profesores de secundaria echaban en falta un motivo relacionado con la falta de otras posibilidades de trabajo relacionadas con su titulación. Se decidió, por tanto, incluir un ítem de este tipo en el cuestionario de los profesores de secundaria, pero no en los de EGB ya que esta formulación no hubiera tenido sentido para ellos. Para no alterar el número total de ítems en uno y otro cuestionario, se decidió no añadirlo sino sustituirlo por otro en el cuestionario de los profesores de secundaria. Puesto que, desde la perspectiva de estos profesores, el ítem 7 parecía de contenido muy similar al ítem 9, y este último parecía adaptarse mejor a los profesores de secundaria, se decidió sustituir el ítem siete por el nuevo ítem, manteniendo la misma numeración. De modo que el ítem 7 quedó formulado, para los profesores de FP y BUP del modo siguiente:

7. Me dediqué a la enseñanza porque no encontré otras posibilidades de trabajo relacionado con mi titulación.

Por esta razón se muestran los resultados separadamente para los profesores de primaria y los de secundaria. La Tabla 32 muestra las frecuencias de elecciones de motivos efectuadas por los profesores de EGB en los diversos niveles de orden.

Tabla 32. Profesores de EGB: motivos para escoger Magisterio.

| | <u>M1</u> | <u>M2</u> | <u>M3</u> | <u>M4</u> | <u>M5</u> | <u>M6</u> | <u>M7</u> | <u>M8</u> | <u>M9</u> | <u>M10</u> | <u>M11</u> | <u>M12</u> | Total |
|----------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|--------------|
| 1º | 7 | 9 | 7 | 1 | 57 | 0 | 8 | 5 | 3 | 5 | 1 | 7 | 110 |
| 2º | 4 | 9 | 5 | 2 | 23 | 0 | 22 | 18 | 8 | 14 | 0 | 4 | 109 |
| 3º | 11 | 8 | 7 | 1 | 6 | 1 | 16 | 12 | 8 | 22 | 6 | 0 | 98 |
| 4º | 8 | 11 | 7 | 1 | 4 | 1 | 9 | 11 | 12 | 16 | 4 | 0 | 84 |
| 5º | 9 | 9 | 2 | 2 | 3 | 3 | 9 | 6 | 5 | 14 | 5 | 3 | 70 |
| Total | 39 | 46 | 28 | 7 | 93 | 5 | 64 | 52 | 36 | 71 | 16 | 14 | (471) |
| P. Val. | 109 | 136 | 92 | 20 | 406 | 8 | 203 | 161 | 100 | 193 | 36 | 54 | (1518) |

Las puntuaciones subrayadas en la Tabla 32 corresponden a los 5 motivos más frecuentemente citados por los profesores de EGB. Sin embargo, puesto que los profesores realizan una valoración asignando cada motivo a un cierto orden de preferencia, puede tenerse en cuenta esta valoración atribuyendo un valor a cada elección según el orden en que se realizó. Esto es, por

ejemplo, atribuyendo un valor = 5 para los motivos elegidos en primer lugar, 4 a los elegidos en segundo lugar, 3 a los del tercero, 2 a los del cuarto y 1 a los elegidos en quinto lugar. Tendremos así una puntuación valorada que incluye el orden de preferencia o importancia que le otorgan los profesores. Esta puntuación es la que queda reflejada en la línea inferior a la del total en la Tabla 32. La Tabla 33 recoge los 5 motivos más valorados por los profesores de EGB para elegir su carrera, de uno y otro modo y por orden de valoración.

Tabla 33. Profesores de EGB: motivos más valorados para escoger Magisterio.

| | <u>Por número de elecciones</u> | <u>Por su pun- tuación valorada</u> |
|-------------|-------------------------------------|---|
| En 1º lugar | M5 | M5 |
| En 2º lugar | M10 | M7 |
| En 3º lugar | M7 | M10 |
| En 4º lugar | M8 | M8 |
| En 5º lugar | M2 | M2 |

Se observa que, de ambos modos, los motivos son los mismos, si bien con un intercambio de posición entre el motivo número 10 y el 7. Por tanto, puede decirse que los motivos que los profesores de EGB percibieron como más importantes para elegir su profesión son:

Primero: M5. Porque les gusta trabajar con los niños.

Segundo: M7. Porque les permite estar aprendiendo siempre.

Tercero: M10. Porque les permite ejercer su iniciativa personal.

Cuarto: M8. Porque les permite establecer relaciones personales gratificantes.

Quinto: M2. Porque representa una forma de mejorar la sociedad.

Llama la atención el hecho de que, en todos los casos, se trata de motivos que podríamos denominar “vocacionales”, ligados a gratificaciones que a veces se han denominado “intrínsecas”, ya sean de orden afectivo, cognitivo o moral. Mientras que, en la percepción de los profesores, quedan totalmente relegados los motivos de orden más “material” o “extrínseco” como son la seguridad en el empleo, los ingresos económicos, las vacaciones, o la elevación de la posición social respecto a la familia de origen.

Importa aquí señalar algo que constituye una constante a lo largo de todos los puntos planteados en el cuestionario. Se trabaja con las percepciones de los profesores, o, si se quiere afinar más, con la manifestación que hacen de esas percepciones, más que con realidades o conductas más o menos objetivables. Es desde esta perspectiva que podemos decir que los profesores estudiados se ven a sí mismos o interpretan sus acciones de tal o cual modo, y es esta percepción de la experiencia la que puede influir en sus expectativas respecto a acciones futuras.

Es bajo este planteamiento que podemos decir que los profesores estudiados percibieron fundamentalmente este tipo de motivos “intrínsecos” como aquellos que les llevaron a dedicarse a la profesión docente. Cabe añadir, sin embargo, que en el apartado de “otros motivos” aparecen otras circunstancias como son el hecho de que Magisterio es una carrera corta, motivos económicos, menor necesidad de realizar desplazamientos, y tradición familiar. Estos motivos, a pesar de ser cuantitativamente poco relevantes, en algunos casos han sido escogidos en primer y en segundo lugar, como se observa en la Tabla 32, por lo que convendría tenerlos en cuenta.

Respecto a los profesores de secundaria, la Tabla 34, muestra los motivos elegidos para decidir dedicarse a la enseñanza.

Tabla 34. Profesores secundaria: motivos para dedicarse a la enseñanza.

| | <u>M1</u> | <u>M2</u> | <u>M3</u> | <u>M4</u> | <u>M5</u> | <u>M6</u> | <u>M7</u> | <u>M8</u> | <u>M9</u> | <u>M10</u> | <u>M11</u> | <u>M12</u> | <u>Total</u> |
|---------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| 1ª | 2 | 4 | 0 | 0 | 14 | 1 | 6 | 3 | 6 | 1 | 0 | 2 | 39 |
| 2ª | 2 | 0 | 4 | 1 | 5 | 1 | 3 | 5 | 10 | 7 | 0 | 1 | 39 |
| 3ª | 5 | 3 | 3 | 0 | 3 | 1 | 2 | 2 | 10 | 7 | 0 | 0 | 36 |
| 4ª | 0 | 2 | 3 | 3 | 5 | 0 | 1 | 4 | 6 | 4 | 0 | 0 | 28 |
| 5ª | 4 | 4 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 5 | 0 | 3 | 1 | 0 | 22 |
| Total | 13 | 13 | 11 | 5 | 27 | 6 | 12 | 19 | 32 | 22 | 1 | 3 | (164) |
| P. Val | 37 | 37 | 32 | 11 | 109 | 15 | 50 | 54 | 112 | 65 | 1 | 14 | (537) |

Asimismo, la Tabla 35 muestra los 5 primeros motivos por los que los profesores de secundaria decidieron dedicarse a la enseñanza, tanto por el

número de elecciones recibidas por cada motivo, como por la valoración otorgada a cada uno en función del orden en que fueron elegidos.

Tabla 35. Profesores de secundaria: motivos mas valorados para dedicarse a la enseñanza.

| | <u>Por número de elecciones</u> | <u>Por su puntuación valorada</u> |
|-------------|---------------------------------|-----------------------------------|
| En 1r lugar | M9 | M9 |
| En 2º lugar | M5 | M5 |
| En 3r lugar | M10 | M10 |
| En 4º lugar | M8 | M8 |
| En 5º lugar | M1 y M2 | M7 |

Se observa, por tanto, que, considerados de uno u otro modo, existe una coincidencia total en los cuatro motivos mas valorados por los profesores de secundaria para dedicarse a la enseñanza:

Primero: M9. Porqué les permite dedicarse a áreas de conocimiento que les interesan.

Segundo: M5. Porqué les gusta trabajar con los chicos.

Tercero: M10. Porqué les permite ejercer su iniciativa personal.

Cuarto: M8. Porqué les permite establecer relaciones personales gratificantes.

Respecto al quinto de los motivos aparecen ciertas divergencias. En función del número de veces citados aparecen dos motivos bien distintos:

M1. Porqué implica una seguridad y un lugar de trabajo estable.

M2. Porqué representa una forma de mejorar la sociedad.

Mientras que, por su valoración según el orden de preferencia, aparece otro motivo:

M7. Porqué no encontraron otras posibilidades de trabajo relacionado con su titulación.

Hay que hacer aquí una distinción entre los profesores de FP y los de BUP.

Para los profesores de FP son mucho mas valorados los motivos M7 y M1 (3º y 5º motivos en su propia escala de valoración) que M2, mientras que en los profesores de BUP ocurre todo lo contrario, siendo M2 el tercer motivo mas valorado, muy por encima de M7 y M1.

La Tabla 36 compara los motivos aducidos por los tres niveles de profesorado.

Tabla 36. Motivos para dedicarse a la enseñanza: comparación entre niveles.

| | EGB | | BUP | | FP | |
|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| | <u>Elecc.</u> | <u>Val.</u> | <u>Elecc.</u> | <u>Val.</u> | <u>Elecc.</u> | <u>Val.</u> |
| En 1º lugar | M5 | M5 | M9 | M9 | M9 | M9 |
| En 2º lugar | M10 | M7 | M5 | M5 | M5 | M5 |
| En 3º lugar | M7 | M10 | M2 | M2 | M10 | M7 |
| En 4º lugar | M8 | M8 | M10 | M8 | M8 | M10 |
| En 5º lugar | M2 | M2 | M8 | M10 | M7 | M1 |

Asimismo los gráficos 6, 7 y 8, permiten una comparación visual de los porcentajes con los que, dentro de cada nivel docente, los profesores escogieron cada uno de los motivos como los cinco mas importantes para dar cuenta de su decisión de dedicarse profesionalmente a la enseñanza.

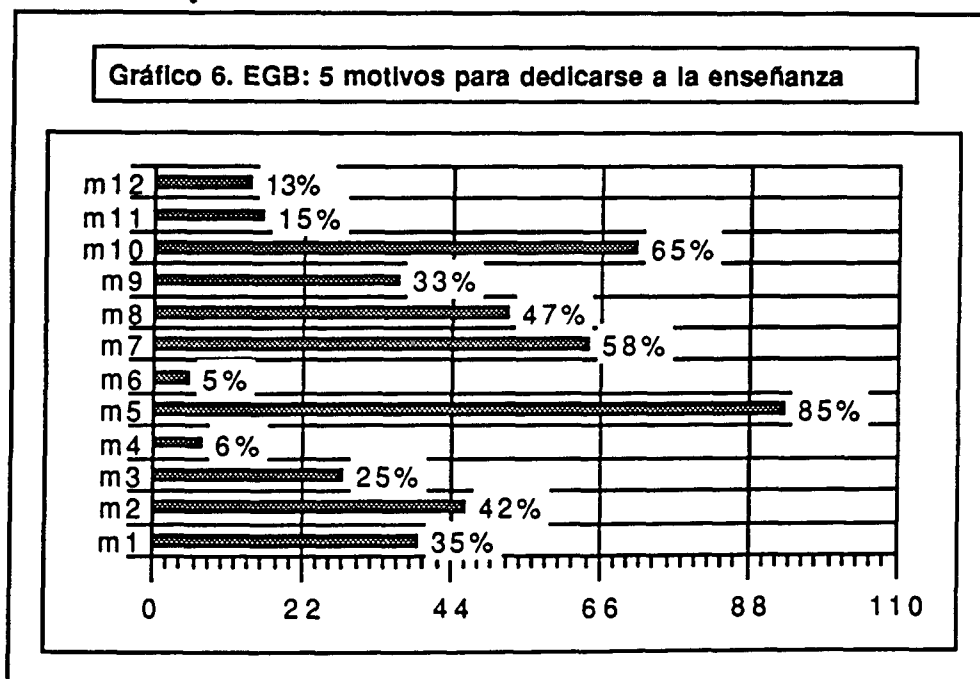


Gráfico 7. BUP: 5 motivos para dedicarse a la enseñanza

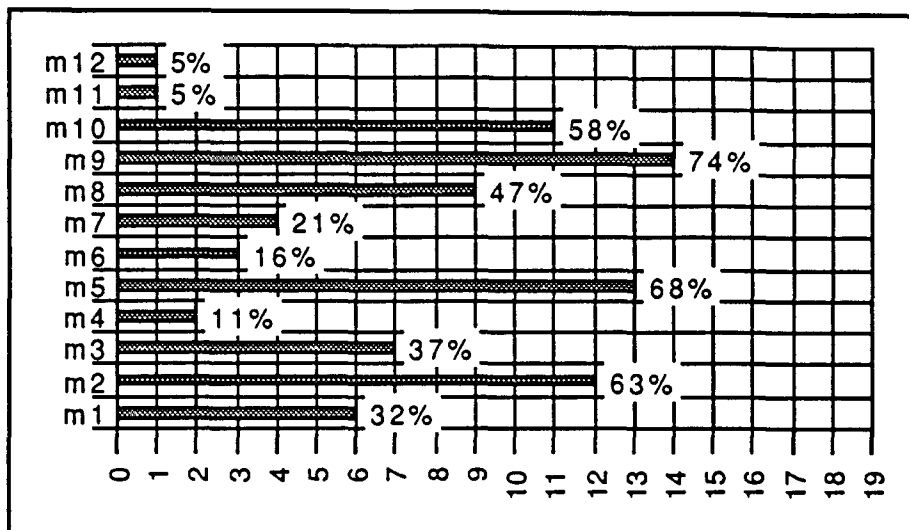
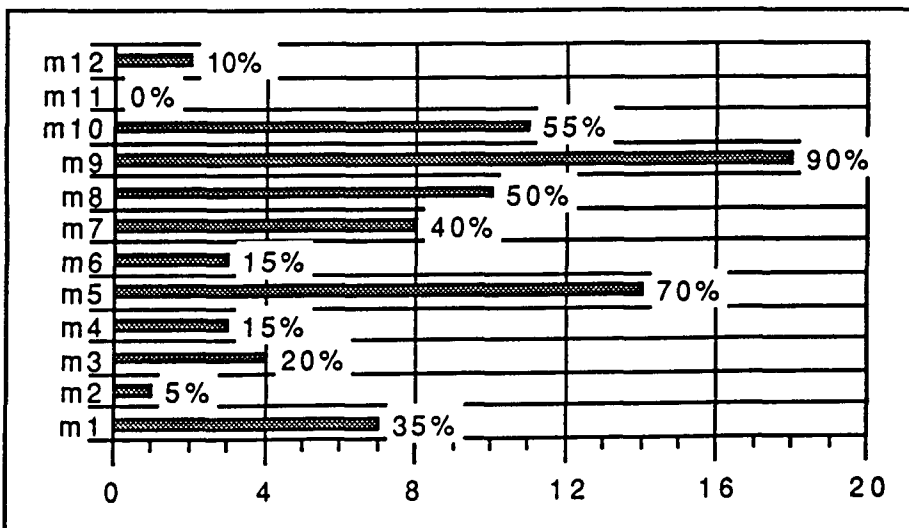


Gráfico 8. FP: 5 motivos para dedicarse a la enseñanza



Se observa que hay algunos motivos que, aún con diferencias de orden en su

valoración, son los mismos para los tres niveles de profesorado.

El motivo M5 (trabajar con los niños) es muy valorado en todos los niveles, si bien, en secundaria, aparece como prioritario M9 (dedicarse a las áreas de conocimiento que les interesan).

Pero, con un contenido similar a M9, en EGB cobra importancia M7 (estar aprendiendo siempre), que, recordémoslo, tiene un significado distinto para los profesores de secundaria.

M10 (iniciativa personal) es también altamente valorado en los tres niveles, así como M8 (establecer relaciones personales gratificantes).

M2 (una forma de mejorar la sociedad) es valorado por los profesores de BUP y los de EGB, pero muy poco por los de FP.

M7 con la formulación propia del cuestionario de secundaria (no encontrar otras posibilidades de trabajo), es mas valorado por los profesores de FP que por los de BUP.

En general, pues, la idea apuntada anteriormente respecto al conjunto del profesorado, respecto a una mayor valoración percibida de los motivos de carácter "intrínseco" de la actividad docente para dedicarse profesionalmente a ella, parece poder generalizarse a los diversos niveles del profesorado (EGB, FP y BUP), si bien con diferencias de matices o de prioridades. Solo para el nivel de FP parece tener una relativa importancia el "no encontrar otras posibilidades de trabajo relacionado con su titulación", y, para algunos de ellos (P. Val.) la "seguridad de un lugar de trabajo estable".

También puede decirse, en términos generales, que, mientras para los profesores de EGB el motivo prioritario parece tener una carácter mas "afectivo" (M5: me gusta trabajar con los niños), para los profesores de secundaria parece tener un significado mas "cognitivo" (M9: dedicarse a las áreas de conocimiento que les interesan). Esta diferencia sugiere que pudiera haber una interacción en este punto con el mayor índice de

feminización observado en primaria respecto a secundaria, y cuya variable intermedia fuera la llamada "socialización diferencial del género" (Samper, 1981).

Efectivamente, de las 96 mujeres de la población docente estudiada, el 61.5 % elige el "gusto por trabajar con los niños" (M5) como su primer motivo para dedicarse a la enseñanza, y el 90.6 % de ellas escogen este motivo entre los cinco primeros, mientras que, de los 53 hombres que respondieron a esta cuestión, solo el 22.6 % elige éste como su primer motivo, y el 62.3 % lo elige entre sus cinco primeros motivos.

Por el contrario, solo el 2.1 % de las mujeres manifiesta que se dedicó a la enseñanza porque les "permitía dedicarse a áreas de conocimiento que les interesan" (M9) como su primer motivo, y el 38.5 % elegían este motivo entre los cinco primeros, mientras que el 13.2 % de los hombres lo elegía como su primer motivo, y el 58.5 % de ellos lo elegía entre los cinco primeros.

Existe también una diferencia significativa entre sexos respecto a otro motivo de carácter "socio-afectivo". El 55.2 % de las profesoras manifiestan que se dedicaron a la enseñanza porque les "permitía establecer relaciones personales gratificantes" (M8) entre sus cinco primeros motivos, frente a un 34 % de los hombres. La diferencia es significativa con un valor de $Z = 2.6 > Z_{0.05} = 1.96$.

Por último, hay dos motivos de carácter mas "extrínseco" que parecen tener mas importancia relativa para los hombres que para las mujeres. El 15.1 % de los hombres manifiestan que dedicarse a la enseñanza significaba para ellos "una elevación de su posición social en relación a la de sus padres" (M11) entre sus cinco primeros motivos, frente a un 9.4 % de las mujeres. Esta diferencia es significativa con un valor de $Z = 14.89 > Z_{0.05} = 1.96$. También se observa una ligera diferencia en este sentido, aunque no llega a ser significativa ($Z = 1.36 < Z_{0.05} = 1.96$): el 41.5 % de los hombres frente al 31.2 % de las mujeres eligieron entre sus cinco primeros motivos el de la "seguridad y un lugar de trabajo estable".

Parece, por tanto que existen diferencias conceptuales entre los motivos manifestados por hombres y mujeres para dedicarse a la enseñanza. Mientras en las profesoras predominan muy claramente los motivos “intrínsecos socio-afectivos” (M5, M8) sobre los motivos “intrínsecos cognitivos” (M9), en los profesores esta relación parece estar mucho mas equilibrada, o incluso favorable a los segundos. Asimismo, y aún sin afectar a un gran número de profesores, ellos parecen mas preocupados (o menos despreocupados) que ellas por obtener recompensas “extrínsecas” (M1, M11) dedicándose profesionalmente a la docencia.

3.1.2.2. Opciones distintas a la docencia, identificación con la profesión, y expectativas de cambio profesional.

La pregunta 14 del cuestionario pretendía valorar el grado de identificación del profesor con su tarea educativa, tanto en el momento en que éste decidió su dedicación profesional a la docencia como en la actualidad. Para ello, se dividió la cuestión en dos partes. La primera de ellas se formuló de modo distinto para los profesores de primaria y para los de secundaria. A los profesores de EGB se les planteó del modo siguiente: “Cuando decidió estudiar Magisterio, ¿había considerado la posibilidad de estudiar otras carreras que les gustasen?”. La Tabla 37 muestra los resultados de las respuestas de los maestros a esta pregunta. En ella se observa que la mayoría de los maestros (62.7 %) se plantearon la posibilidad de estudiar carreras distintas a Magisterio, o, lo que en buena parte es casi lo mismo, de no dedicarse profesionalmente a la enseñanza.

Tabla 37. Profesores de EGB: opciones de carrera distintas a Magisterio.

| | | |
|------------------|------------|----------------|
| SI | 69 | 62.7 % |
| No | 24 | 21.8 % |
| No me lo planteé | 17 | 15.5 % |
| Total | 110 | (100 %) |

Existe una ligera diferencia entre sexos respecto a esta variable, en el sentido de que los hombres consideraron en mayor medida que las mujeres la posibilidad de estudiar otras carreras distintas a la de Magisterio, tal como

muestra la Tabla 38, aunque se constata que esta diferencia no es significativa, con un valor $X^2 = 1.65 < X^2_{(2, 0.05)} = 5.991$.

Tabla 38. Profesores de EGB: opciones distintas a Magisterio entre hombres y mujeres.

| | <u>Sí</u> | | <u>No</u> | | <u>Noplanteado</u> | | <u>Total</u> | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|---------------|--------------------|---------------|--------------|--------------|
| Mujeres | 46 | 59.0 % | 19 | 24.3 % | 13 | 16.7 % | 78 | 100 % |
| Hombres | 23 | 71.9 % | 5 | 15.6 % | 4 | 12.5 % | 32 | 100 % |
| Total | 69 | 62.7 % | 24 | 21.8 % | 17 | 15.5 % | 110 | 100 % |

Para los profesores de secundaria, esta cuestión quedó formulada en un sentido inverso: "Cuando decidió estudiar su carrera, ¿lo hizo pensando en dedicarse a la enseñanza?". En este caso, los actuales profesores que ya entonces pensaban dedicarse a la enseñanza (33.3 %) y los que no (30.7 %) aparecen muy igualados, como se observa en la Tabla 39. Pero además, en este caso, aparecen diferencias significativas entre hombres y mujeres con un valor $X^2 = 7.07 > X^2_{(2, 0.05)} = 5.991$, por lo que puede decirse que las mujeres parecían tener mas claro que los hombres su intención de dedicarse a la enseñanza en el momento de elegir su carrera.

Tabla 39. Profesores de secundaria: voluntad de dedicarse a la enseñanza.

| | <u>Sí</u> | | <u>No</u> | | <u>Noplanteado</u> | | <u>Total</u> | |
|----------------|-----------|---------------|-----------|---------------|--------------------|---------------|--------------|--------------|
| Mujeres | 9 | 50.0 % | 2 | 11.1 % | 7 | 38.9 % | 18 | 100 % |
| Hombres | 4 | 19.1 % | 10 | 47.6 % | 7 | 33.3 % | 21 | 100 % |
| Total | 13 | 33.3 % | 12 | 30.8 % | 14 | 35.9 % | 39 | 100 % |

En este mismo sentido, otra relación que aparece como significativa, $X^2 = 7.03 > X^2_{(2, 0.05)} = 5.991$, viene dada por las diferencias entre los profesores de BUP y los de FP; tal como muestra la Tabla 40.

Tabla 40. Voluntad de dedicarse a la enseñanza entre los profesores de BUP y los de FP.

| | <u>Sí</u> | | <u>No</u> | | <u>Noplanteado</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|-----------|---------------|-----------|---------------|--------------------|---------------|--------------|--------------|
| BUP | 10 | 52.6 % | 3 | 15.8 % | 6 | 31.6 % | 19 | 100 % |
| FP | 3 | 15.0 % | 9 | 45.0 % | 8 | 40.0 % | 20 | 100 % |
| Total | 13 | 33.3 % | 12 | 30.8 % | 14 | 35.9 % | 39 | 100 % |

Es decir, los profesores de BUP tenían mas decidido que los de FP su futura dedicación a la enseñanza desde el momento en que decidieron estudiar su carrera.

Una cuestión relacionada con la anterior, en cuanto a la identidad profesional percibida de los profesores, pero referida a su identidad actual y, por tanto, mas decisiva que la anterior, constituye la segunda parte de la pregunta 14 del cuestionario que quedó formulada para todos los profesores del siguiente modo: "Y, actualmente, ¿se siente actualmente mas identificado con su trabajo como educador, o bien con su área de conocimiento? (Historia, Matemáticas, Lengua, etc.)". Para responder a la pregunta se ofrecían tres alternativas: 1) Más con el trabajo de educador; 2) Más con mi área de conocimiento; y 3) Mitad y mitad con ambas.

De la línea de totales de la Tabla 41 se desprende que la mayoría de los profesores (55.7 %) se identifican mas con la función educativa de su actividad profesional que con el área de conocimiento con la que están profesionalmente vinculados.

Tabla 41. Identificación con el trabajo de educador o área de conocimiento.

| | <u>Educador</u> | | <u>Area conoc.</u> | | <u>Mitad y mitad</u> | | <u>Total</u> | |
|-------------------|-----------------|---------------|--------------------|--------------|----------------------|---------------|--------------|--------------|
| Primaria | 67 | 60.9 % | 4 | 3.6 % | 39 | 35.5 % | 110 | 100 % |
| Secundaria | 16 | 41.0 % | 6 | 15.4 % | 17 | 43.6 % | 39 | 100 % |
| Total | 83 | 55.7 % | 10 | 6.7 % | 56 | 37.6 % | 149 | 100 % |

Pero se desprende además de la misma Tabla 41 que existen diferencias significativas al respecto entre los profesores de primaria y de secundaria,

con un valor $\chi^2 = 8.472 > \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$. Esto es, que mientras los profesores de primaria se identifican mayoritariamente (60.9 %) con la función educativa de su rol profesional, los de secundaria tienen una identidad más compartida entre esta función educativa y su vinculación con el área de conocimiento correspondiente de su profesión.

En este punto aparecen también diferencias muy significativas en relación con la variable sexo, tal como muestra la Tabla 42, con un valor $\chi^2 = 11.746 > \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$.

Tabla 42. Identificación profesional actual entre hombres y mujeres.

| | <u>Educador</u> | | <u>Area conoc.</u> | | <u>Mitad y mitad</u> | | <u>Total</u> | |
|----------------|-----------------|---------------|--------------------|--------------|----------------------|---------------|--------------|--------------|
| Mujeres | 62 | 65.3 % | 3 | 3.2 % | 30 | 31.6 % | 95 | 100 % |
| Hombres | 21 | 38.9 % | 7 | 13.0 % | 26 | 48.2 % | 54 | 100 % |
| Total | 83 | 55.7 % | 10 | 6.7 % | 56 | 37.6 % | 149 | 100 % |

De modo que son las mujeres las que se identifican más claramente con su función propiamente educativa como el componente principal de su identidad profesional actual, mientras que los hombres tienden a compartir esta función educativa con su vinculación a la correspondiente área de conocimiento como constitutivas de su identidad profesional percibida.

En conjunto, lo que parece desprenderse de las respuestas a la pregunta 14 del cuestionario, es que las motivaciones relacionadas con los aspectos más propiamente educativos de la profesión docente pueden ser más valorados por el profesorado de primaria que por el de secundaria, y más por las profesoras que por los profesores. En éstos segundos, podrían tener una incidencia similar, e incluso mayor, las motivaciones relacionadas, por ejemplo, con la actualización o mejora de las áreas de conocimiento que les son propias.

Por otra parte, habiendo considerado en las preguntas 13 y 14 las motivaciones que llevaron en el pasado a los profesores a dedicarse a la profesión docente y la identificación actual de los profesores con esta

profesión, la pregunta 15 del cuestionario pretendía recoger las expectativas de los profesores respecto a un futuro cambio profesional. Algo que podría caracterizarse como “tendencia a la huida” respecto a la situación profesional actual. Mas concretamente, sobre si habían considerado seriamente la posibilidad de cambiar, por una parte, de profesión y, por otra, de nivel de enseñanza.

En la Tabla 43 se muestran los resultados del conjunto del profesorado y de cada uno de los niveles docentes.

Tabla 43. Expectativas de cambio de profesión.

| | <u>EGB</u> | | <u>BUP</u> | | <u>FP</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|--------------|---------------|
| No | 89 | 80.2 % | 14 | 73.7 % | 12 | 60.0 % | 115 | 76.7 % |
| Sí | 22 | 19.8 % | 5 | 26.3 % | 8 | 40.0 % | 35 | 23.3 % |
| Total | 111 | 100 % | 19 | 100 % | 20 | 100 % | 150 | 100 % |

De la tabla se desprende que solo algo menos de una cuarta parte del profesorado se ha planteado alguna vez seriamente la posibilidad de abandonar la profesión. Se observa también que esta incidencia es menor en los profesores de EGB que en los de BUP, y menor entre estos que entre los de FP, los cuales constituyen, por tanto, el sector docente con una mayor “tendencia a la huida” respecto a su actual situación profesional. Estas diferencias, probablemente relacionadas con los diversos niveles de expectativas profesionales alternativas, parecen indicar también diversos niveles de identificación con la profesión docente. No obstante hay que señalar que las diferencias no alcanzan el nivel de significación, puesto que $\chi^2 = 3.966 < \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$.

En cambio, sí que son significativas las diferencias sobre este punto entre hombres y mujeres, con un valor $\chi^2 = 8.857 > \chi^2_{(1, 0.05)} = 3.841$, tal como se muestra en la Tabla 44.

Tabla 44. Expectativas de cambio profesional entre hombres y mujeres.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| No | 81 | 84.4 % | 34 | 63.0 % | 115 | 76.7 % |
| Sí | 15 | 15.6 % | 20 | 37.0 % | 35 | 23.3 % |
| Total | 96 | 100 % | 54 | 100 % | 150 | 100 % |

Puede decirse, por tanto, que los hombres se plantean mas que las mujeres la posibilidad de salida de la profesión docente hacia otras profesiones alternativas, o, lo que es lo mismo, que las mujeres parecen mas “adheridas” a su actual profesión docente que los hombres. Ello podría explicarse, quizás, en términos similares a los de las diferencias entre niveles docentes, esto es, por una diferente percepción en cuanto a las posibilidades de otras alternativas profesionales.

En cualquier caso, estos datos parecen coherentes con los resultados de la pregunta anterior (14) relativa a la identificación con la profesión docente, tanto por lo que se refiere a la voluntad previa de dedicarse a la enseñanza como en lo relativo a la identificación actual con la profesión docente.

Asimismo, en la Tabla 45 se observa que son los profesores mas jóvenes quienes se han planteado mas el cambio profesional.

Tabla 45. Expectativas de cambio profesional por niveles de edad.

| | <u>No</u> | | <u>Sí</u> | | <u>Total</u> | |
|------------------------|-----------|--------|-----------|--------|--------------|-------|
| De 23 a 29 años | 14 | 60.9 % | 9 | 39.1 % | 23 | 100 % |
| De 30 a 36 años | 37 | 69.8 % | 16 | 30.2 % | 53 | 100 % |
| De 37 a 43 años | 30 | 83.3 % | 6 | 16.7 % | 36 | 100 % |
| De 44 a 50 años | 16 | 94.1 % | 1 | 5.9 % | 17 | 100 % |
| De 51 a 57 años | 7 | 77.8 % | 2 | 22.2 % | 9 | 100 % |
| De 58 a 64 años | 9 | 90.0 % | 1 | 10.0 % | 10 | 100 % |
| Total | 113 | 76.4 % | 35 | 23.6 % | 148 | 100 % |

Respecto a la segunda parte de la pregunta 15 del cuestionario, relativa al planteamiento de un posible cambio de nivel en el ejercicio de la docencia, la Tabla 46 muestra que la gran mayoría (83.2 %) no se han planteado seriamente la posibilidad de este cambio, si bien cabe destacar que esta

proporción es considerablemente menor entre los profesores de BUP, que son, por tanto, los que mas se plantean la posibilidad de este cambio, apuntando, generalmente, a la enseñanza universitaria. No obstante, estas diferencias no alcanzan el nivel de significación, con un valor $\chi^2 = 3.738 < \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$.

Tabla 46. Expectativas de cambio de nivel docente.

| | <u>EGB</u> | | <u>BUP</u> | | <u>FP</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|------------|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|--------------|---------------|
| No | 93 | 86.1 % | 10 | 66.7 % | 16 | 80.0 % | 119 | 83.2 % |
| Sí | 15 | 13.9 % | 5 | 33.3 % | 4 | 20.0 % | 24 | 16.8 % |
| Total | 108 | 100 % | 15 | 100 % | 20 | 100 % | 143 | 100 % |

En cambio, tal como ocurría en el punto anterior, las diferencias sí son significativas cuando se comparan las respuestas de hombres y mujeres, con un valor $\chi^2 = 8 > \chi^2_{(1, 0.05)} = 3.841$, como se muestra en la Tabla 47.

Tabla 47. Expectativas de cambio de nivel docente entre hombres y mujeres.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|
| No | 81 | 90.0 % | 38 | 71.7 % | 119 | 83.2 % |
| Sí | 9 | 10.0 % | 15 | 28.3 % | 24 | 16.8 % |
| Total | 90 | 100 % | 53 | 100 % | 143 | 100 % |

Por tanto, tal como ocurría respecto a las expectativas de cambio-abandono de la profesión docente, también son las mujeres las que menos se plantean la posibilidad de un cambio de nivel docente, con diferencias significativas respecto a los hombres, los cuales parecen mas dispuestos a ambos tipos de cambios.

Por otra parte, la Tabla 48 nos muestra que esta disposición al cambio de nivel docente disminuye con la edad, tal como ocurría respecto al cambio-abandono de la profesión. Cabe destacar, sin embargo, que la disposición a este tipo de cambio aparece con mayor frecuencia, no en el periodo de menor edad, 23-29 años, sino en el de 30-36 años.

Tabla 48. Expectativas de cambio de nivel docente por niveles de edad.

| | <u>No</u> | | <u>Sí</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|------------|---------------|-----------|---------------|--------------|--------------|
| De 23 a 29 años | 18 | 81.8 % | 4 | 18.2 % | 22 | 100 % |
| De 30 a 36 años | 40 | 75.5 % | 13 | 24.5 % | 53 | 100 % |
| De 37 a 43 años | 27 | 84.4 % | 5 | 15.6 % | 32 | 100 % |
| De 44 a 50 años | 16 | 94.1 % | 1 | 5.9 % | 17 | 100 % |
| De 51 a 57 años | 8 | 88.9 % | 1 | 11.1 % | 9 | 100 % |
| De 58 a 65 años | 9 | 100.0 % | 0 | 0.0 % | 9 | 100 % |
| Total | 118 | 83.1 % | 24 | 16.9 % | 142 | 100 % |

3.1.2.3. Atribuciones de responsabilidad por los resultados académicos de los alumnos.

Diversos autores han sugerido la existencia de una relación entre la motivación del profesor y su 'locus of control' (Broedling, 1975; Corwin y Egner, 1977; McIntyre, 1984), particularmente en el sentido de las atribuciones de responsabilidad que realizan los profesores respecto a los resultados de su enseñanza (Brewin y Shapiro, 1984; Barros y Barros, 1988; Barros, Barros y Neto, 1988).

La pregunta 16 del cuestionario pretendía evaluar a qué atribuyen los profesores el mejor o peor rendimiento académico que consiguen sus alumnos, pidiéndoles que valorasen (mucho, bastante, poco o nada) la relación de dependencia que perciben entre estos resultados académicos y cada uno de cinco tipos de factores:

- a) De la capacidad y el interés que tienen los propios alumnos para aprender.
- b) De mi (la del profesor) propia capacidad y preparación para enseñar.
- c) De los medios y condiciones que da la Administración y/o la escuela.
- d) De otros factores sociales (familia, entorno socio-cultural, etc.).
- e) De otros factores. ¿Cuales?.

Fundamentalmente, se pretendía valorar hasta que punto los profesores se sienten a sí mismos como responsables de los resultados de aprendizaje que

obtienen sus alumnos (atribución interna de los resultados de su trabajo de enseñar), o bien valoran mas otros factores externos y que escapan a sus propias posibilidades de control como profesores (atribución externa de los resultados de su trabajo docente).

El interés de esta cuestión consiste en su posible relación con las motivaciones del profesor para su formación permanente y, en general, con la percepción de la necesidad de su propio auto-perfeccionamiento como profesional de la docencia. Efectivamente, no parecería razonable que un profesor que atribuyese los niveles de aprendizaje alcanzados por sus alumnos y, por tanto, los resultados de su propio trabajo como “enseñante”, a factores externos a él mismo e incontrolables por su parte, tuviese un gran interés en mejorar su actividad propiamente docente a través de actividades de formación permanente.

La cuestión se planteó en términos de intensidad de la atribución o dependencia (mucho, bastante, poco o nada) respecto a cada uno de los diversos factores, puesto que estas atribuciones no tienen porqué ser, en principio, mutuamente excluyentes. Además, esto permitía tabular las respuestas de los profesores en términos cuantitativos, otorgando un valor a cada una de las respuestas (4, 3, 2 y 1, respectivamente).

La Tabla 49 muestra las frecuencias con que los profesores atribuyen los diversos valores a cada una de los cinco tipos de factores, con sus respectivos porcentajes respecto al total de respuestas de cada fila. La columna de la derecha indica el número total de profesores que respondieron a cada uno de los items.

Tabla 49. Percepción de factores causantes de los resultados académicos.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|
| a) Alumn. | 100 | 67.1 % | 44 | 29.5 % | 4 | 2.7 % | 1 | 0.7 % | 149 |
| b) Profes. | 63 | 42.9 % | 79 | 53.7 % | 4 | 2.7 % | 1 | 0.7 % | 147 |
| c) Medios | 27 | 18.5 % | 86 | 58.9 % | 29 | 19.9 % | 4 | 2.7 % | 146 |
| d) Social. | 88 | 59.1 % | 51 | 34.2 % | 8 | 5.4 % | 2 | 1.3 % | 149 |
| e) Otros | 7 | 41.2 % | 10 | 58.8 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 17 |
| Total | | | | | | | | | 608 |

Asimismo, la Tabla 50 señala los porcentajes de respuesta de cada categoría respecto al total de las 608 respuestas emitidas, remarcando en negrita los porcentajes mayores.

Tabla 50. Porcentajes respecto al total.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> |
|------------|---------------|-----------------|-------------|-------------|
| a) Alumn. | 16.4 % | 7.2 % | 0.7 % | 0.2 % |
| b) Profes. | 10.4 % | 13.0 % | 0.7 % | 0.2 % |
| c) Medios | 4.4 % | 14.1 % | 4.8 % | 0.7 % |
| d) Social. | 14.5 % | 8.4 % | 1.3 % | 0.3 % |
| e) Otros | 1.1 % | 1.6 % | 0.0 % | 0.0 % |

De ambas tablas se desprende que los profesores parecen atribuir una gran importancia a todos los factores en la consecución de los resultados académicos por sus alumnos. Los escasos porcentajes de respuesta en las categorías “poco” y “nada” inducen a pensar que el planeamiento de la pregunta lleva a unas respuestas insuficientemente discriminativas. Sin embargo, la mayor importancia parece atribuirse a la capacidad e interés de los propios alumnos (a) y a otros factores sociales (d), por encima de la atribución a la propia capacidad y preparación del profesor para enseñar (b) y de los medios que la Administración o la escuela pone a su disposición (c).

Otro modo sencillo de obtener una valoración general sobre la importancia atribuida por los profesores a cada uno de estos factores es asignar un valor numérico a cada una de las cuatro categorías de respuestas (4, 3, 2 y 1), y hallando la puntuación media para cada uno de ellos. De este modo se observa que el factor al que atribuyen mas importancia es la capacidad e interés de los alumnos ($a = 3.63$), seguido de los factores sociales ($d = 3.51$), la capacidad y preparación del profesor ($b = 3.39$), y, por último, los medios y condiciones que da la Administración y/o la escuela ($c = 2.93$).

De todo ello se desprende que los profesores tienden a dar mas importancia a atribuciones causales externas y que están fuera de la capacidad de control e intervención del profesor, como son la capacidad e interés de los alumnos y los factores socio-culturales que les rodean, que a los factores internos sobre

los que pueden realizar algún tipo de intervención como es su propia capacidad y preparación para enseñar. Incluso a un factor externo pero modificable como son los medios y condiciones que proporciona la Administración y/o la escuela, se le atribuye menos importancia en la determinación de los resultados académicos de los alumnos que a todos los anteriores.

Todo ello parece indicar que los profesores se perciben a sí mismos sin una gran capacidad de incidencia sobre el grado de aprendizaje de sus alumnos, en comparación con otros factores externos e incontrolables. Son diversas las interpretaciones posibles a estos resultados, que podrían ir desde que responden a una percepción "correcta", "realista" u "objetiva" de la escasa incidencia real de la educación formal y de ellos mismos como profesores en el aprendizaje de los alumnos, hasta la hipótesis de que las atribuciones externas e incontrolables puedan cumplir una función de protección de la propia auto-imagen profesional del profesor frente al fracaso de los alumnos.

Sin embargo, parece que existen ligeras diferencias en las atribuciones que realizan los profesores de los distintos niveles educativos. Los gráficos 9, 10 y 11 dan una idea de los diversos perfiles atribucionales correspondientes a los profesores de EGB, FP y BUP.

Gráfico 9. EGB: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos

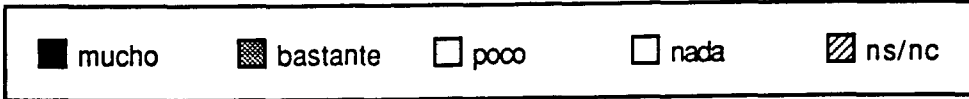
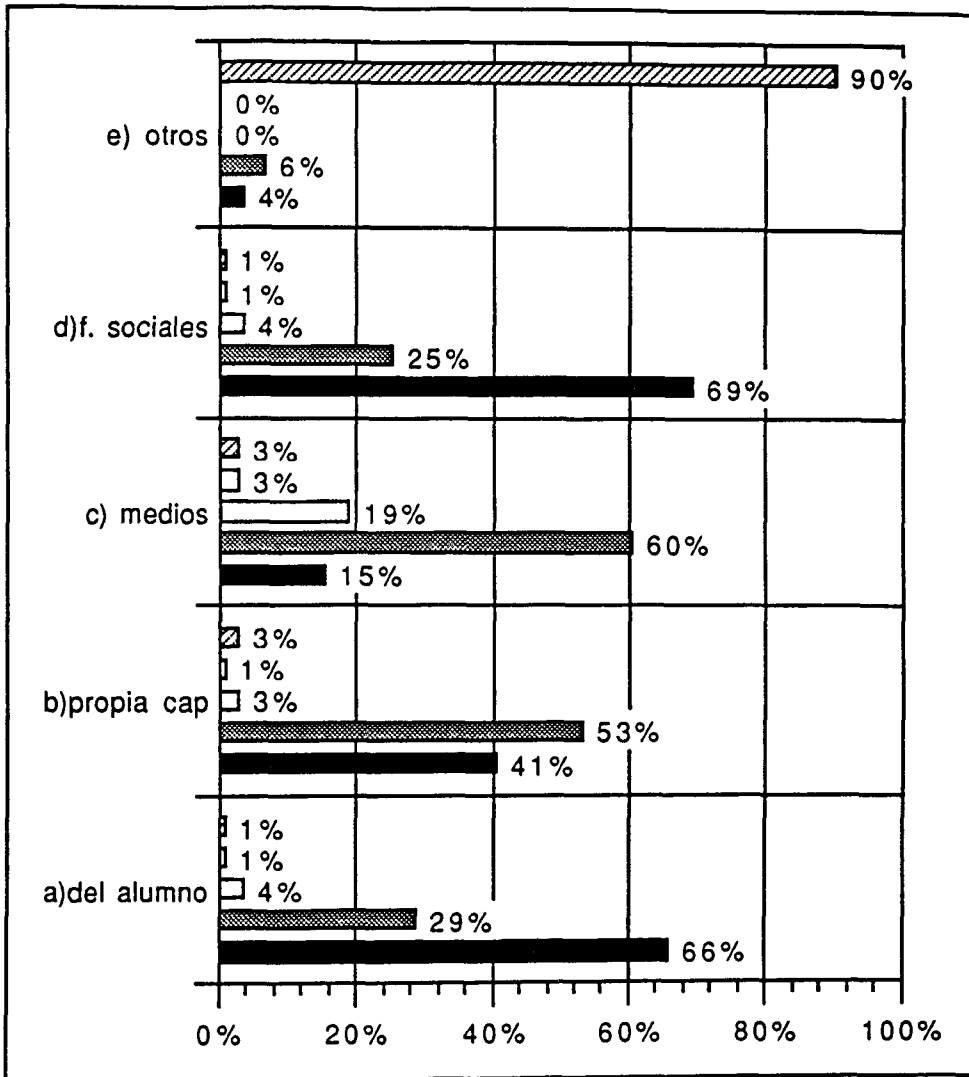
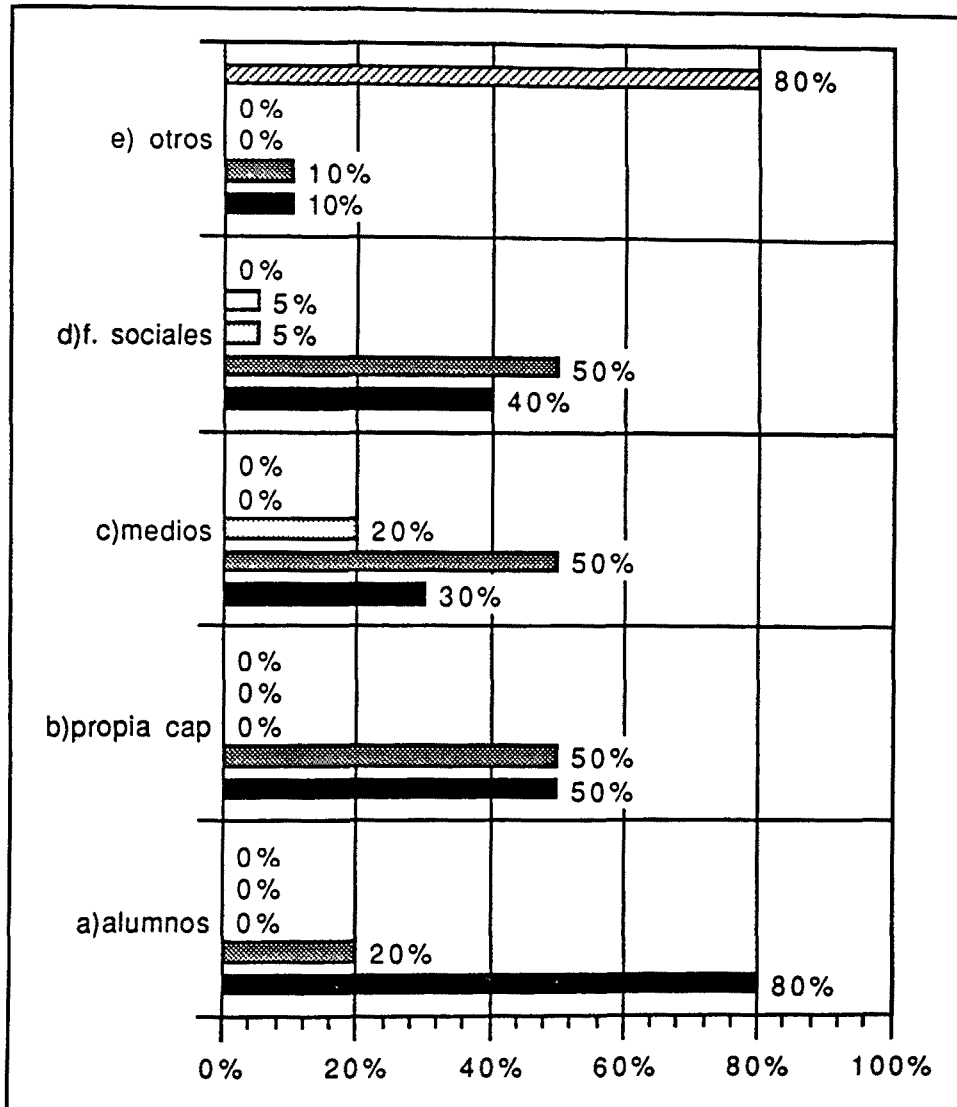
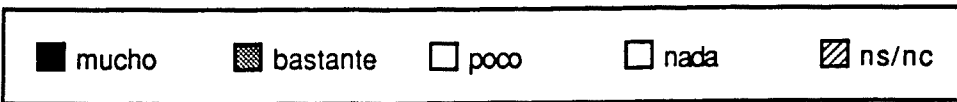
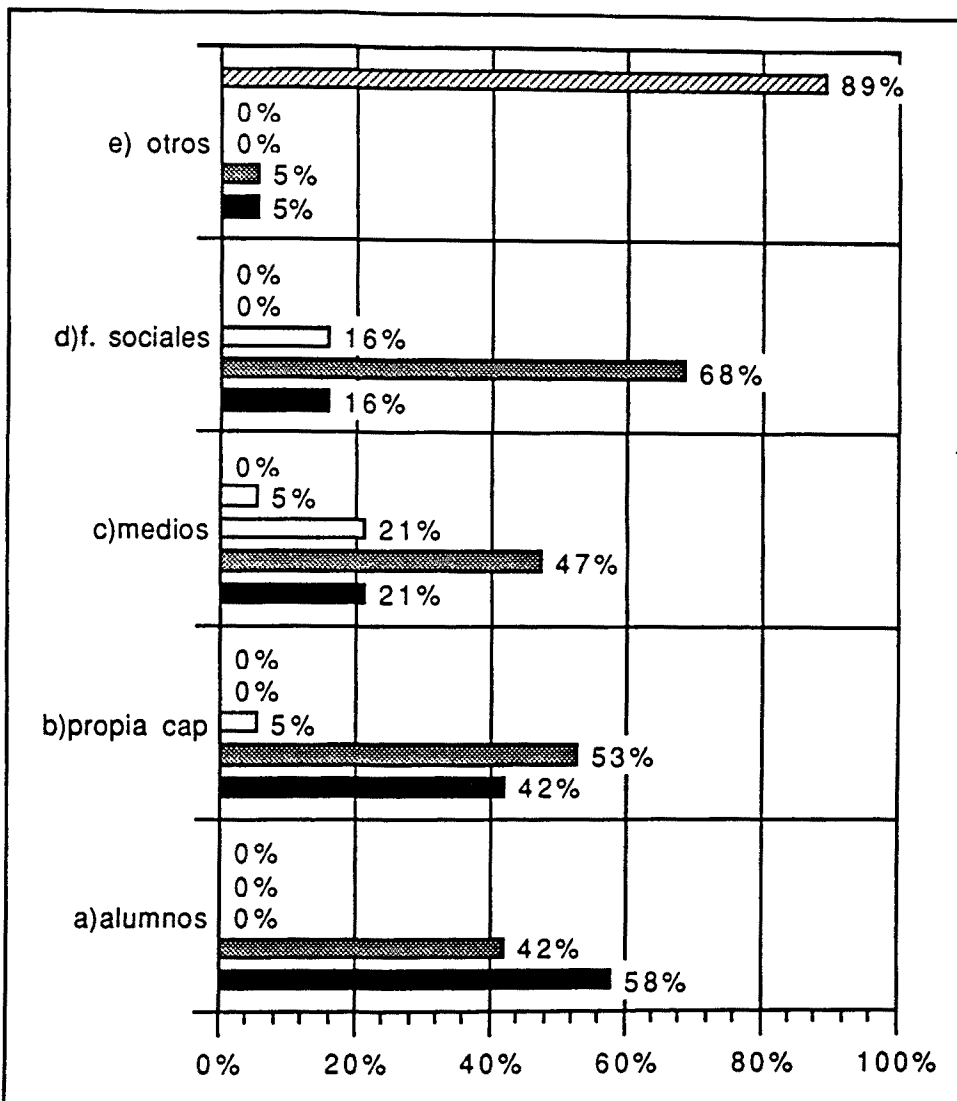


Gráfico 10. FP: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos



mucho
 bastante
 poco
 nada
 ns/nc

Gráfico 11. BUP: Atribuciones causales sobre el rendimiento de los alumnos



Se observa en estos gráficos que el profesorado de FP es el que considera como mas importante la propia capacidad e interés de los alumnos (a), mientras que los profesores de EGB consideran comparativamente mas importantes los factores del entorno social de los alumnos (d), pero, por lo que respecta a la capacidad y preparación de los propios profesores (b) las

diferencias entre los tres niveles de profesorado son muy ligeras.

Otro modo de obtener una visión comparable sobre este punto entre los tres niveles de profesorado es mediante las puntuaciones medias de las valoraciones cuantificadas. La Tabla 51 expresa estos valores que oscilarían entre 1 (nada) y 4 (mucho).

Tabla 51. Comparación del valor medio de las atribuciones entre niveles.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|-------------------------|------------|-----------|------------|--------------|
| a) Capacidad alumnos | 3.61 | 3.80 | 3.58 | 3.63 |
| b) Capacidad profesor | 3.37 | 3.50 | 3.37 | 3.39 |
| c) medios y condiciones | 2.91 | 3.10 | 2.89 | 2.93 |
| d) factores sociales | 3.64 | 3.25 | 3.00 | 3.51 |

Las tablas 52, 53, 54 y 55 muestran la importancia que atribuyen los hombres y las mujeres a cada uno de los cuatro factores de atribución del rendimiento académico.

Tabla 52. Atribuciones de hombres y mujeres a la capacidad de los alumnos.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| Mucho | 67 | 70.5 % | 33 | 61.1 % | 100 | 67.1 % |
| Bastante | 25 | 26.3 % | 19 | 35.2 % | 44 | 29.5 % |
| Poco | 2 | 2.1 % | 2 | 3.7 % | 4 | 2.7 % |
| Nada | 1 | 1.1 % | 0 | 0.0 % | 1 | 0.7 % |
| Total | 95 | 100 % | 54 | 100 % | 149 | 100% |

Tabla 53. Atribuciones de hombres y mujeres a la capacidad del profesor.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| Mucho | 41 | 43.6 % | 22 | 41.5 % | 63 | 42.9 % |
| Bastante | 51 | 54.2 % | 28 | 52.8 % | 79 | 53.7 % |
| Poco | 1 | 1.1 % | 3 | 5.7 % | 4 | 2.7 % |
| Nada | 1 | 1.1 % | 0 | 0.0 % | 1 | 0.7 % |
| Total | 94 | 100 % | 53 | 100 % | 147 | 100 % |

Tabla 54. Atribuciones de hombres y mujeres a los medios y condiciones.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| Mucho | 17 | 18.3 % | 10 | 18.9 % | 27 | 18.5 % |
| Bastante | 55 | 59.1 % | 31 | 58.5 % | 86 | 58.9 % |
| Poco | 20 | 21.5 % | 9 | 17.0 % | 29 | 19.9 % |
| Nada | 1 | 1.1 % | 3 | 5.6 % | 4 | 2.7 % |
| Total | 93 | 100 % | 53 | 100 % | 146 | 100 % |

Tabla 55. Atribuciones de hombres y mujeres a los factores sociales.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|----------------|--------|----------------|--------|--------------|--------|
| Mucho | 59 | 61.5 % | 29 | 54.7 % | 88 | 59.1 % |
| Bastante | 30 | 31.2 % | 21 | 39.6 % | 51 | 34.2 % |
| Poco | 5 | 5.2 % | 3 | 5.7 % | 8 | 5.4 % |
| Nada | 2 | 2.1 % | 0 | 0.0 % | 2 | 1.3 % |
| Total | 96 | 100 % | 53 | 100 % | 149 | 100 % |

Se observa que, a pesar de que existen ligeras diferencias entre hombres y mujeres en la importancia que atribuyen a algunos factores, en ningún caso estas diferencias son importantes. Tampoco aparecen diferencias significativas entre los diversos grupos de edad de los profesores.

3.1.2.4. Satisfacción profesional por el trabajo de profesor.

La pregunta 17 es la última del Bloque II del cuestionario dedicado a la percepción de la profesión de profesor. En ella se solicitó a los profesores una valoración de la satisfacción profesional por su trabajo como profesores dentro de cuatro categorías (mucho, bastante, poco o nada), en la medida en que la satisfacción profesional, aún distinguiéndose claramente de la motivación, suele considerarse relacionada con ella.

La Tabla 56, que recoge las frecuencias de respuestas de los profesores en cada una de las cuatro categorías, muestra que la mayoría de los profesores

se sienten bastante satisfechos con su trabajo.

Tabla 56. Satisfacción con el trabajo de los profesores.

| | | |
|-----------------|-----|---------|
| Mucho | 19 | 12.75 % |
| Bastante | 102 | 68.46 % |
| Poco | 26 | 17.45 % |
| Nada | 2 | 1.34 % |
| Total | 149 | 100 % |

No aparecen diferencias significativas entre los niveles docentes en cuanto a su satisfacción profesional, si bien cabe señalar una ligera diferencia entre los profesores de enseñanza primaria y los de secundaria tal como muestra la Tabla 57.

Tabla 57. Satisfacción con el trabajo: primaria vs. secundaria.

| | <u>Primaria</u> | | <u>Secundaria</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|-----------------|---------|-------------------|---------|--------------|---------|
| Mucho | 14 | 12.73 % | 5 | 12.82 % | 19 | 12.75 % |
| Bastante | 77 | 70.00 % | 25 | 64.10 % | 102 | 68.46 % |
| Poco | 18 | 16.36 % | 8 | 20.51 % | 26 | 17.45 % |
| Nada | 1 | 0.91 % | 1 | 2.56 % | 2 | 1.34 % |
| Total | 110 | 100 % | 39 | 100 % | 149 | 100 % |

En esta tabla se observa que el profesorado de primaria se considera bastante satisfecho en un porcentaje mayor que el de secundaria, mientras que éste se considera poco satisfecho en un porcentaje mayor que el de primaria.

Asimismo se observan diferencias entre el grado de satisfacción profesional entre hombres y mujeres que, aún sin llegar al nivel de significación ($\chi^2 = 5.733 < \chi^2(3, 0.05) = 7.814$), parecen indicar un mayor grado de satisfacción profesional entre las mujeres. Efectivamente, la Tabla 58 muestra una apreciable diferencia entre hombres y mujeres en las categorías de “mucho” y “poco”, aunque no hay diferencias apreciables entre las de “bastante” y “nada”. Dada la baja frecuencia de elección de esta última categoría de

respuesta, parece que son las categorías “mucho” y “poco” las que resultan discriminantes, mientras que la categoría “bastante” podría ser percibida como una categoría intermedia.

Tabla 58. Satisfacción con el trabajo entre hombres y mujeres.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|-----------------|----------------|---------|----------------|---------|--------------|---------|
| Mucho | 16 | 16.84 % | 3 | 5.56 % | 19 | 12.75 % |
| Bastante | 65 | 68.42 % | 37 | 68.52 % | 102 | 68.46 % |
| Poco | 13 | 13.68 % | 13 | 24.07 % | 26 | 17.45 % |
| Nada | 1 | 1.05 % | 1 | 1.85 % | 2 | 1.34 % |
| Total | 95 | 100 % | 54 | 100 % | 149 | 100 % |

Por último, como en la pregunta anterior, tampoco en este caso aparecen diferencias significativas por grupos de edad respecto a su grado de satisfacción profesional. Sin embargo, agrupando el profesorado en tres grupos de edad, parece observarse una ligera diferencia en el sentido de una mayor satisfacción entre los profesores de edades intermedias (de 37 a 50 años) respecto a los grupos de menor y de mayor edad, tal como se muestra en la Tabla 59.

Tabla 59. Satisfacción con el trabajo por grupos de edad.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|-------------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|
| 23 a 36 a. | 8 | 10.5 % | 52 | 68.4 % | 14 | 18.5 % | 2 | 2.6 % | 76 |
| 37 a 50 a. | 8 | 15.4 % | 37 | 71.1 % | 7 | 13.5 % | 0 | 0.0 % | 52 |
| 51 a 64 a. | 3 | 15.8 % | 11 | 57.9 % | 5 | 26.3 % | 0 | 0.0 % | 19 |
| Total | 19 | 12.9 % | 100 | 68.0 % | 26 | 17.7 % | 2 | 1.4 % | 147 |

Esta ligera tendencia puede observarse también calculando el valor medio para grupo de edad de las puntuaciones (4, 3, 2 y 1) equivalentes a cada una de las cuatro categorías de respuestas (mucho, bastante, poco o nada). Se obtiene de este modo unas puntuaciones de 2.019 para el grupo de 37 a 50 años, de 1.895 para los de 51 a 64 años, y de 1.868 para los de 23 a 36 años.

3.1.2.5. Resumen de los datos sobre la profesión de maestro.

Como resumen de los datos sobre este Bloque II del cuestionario cabe señalar lo siguiente:

1) Los profesores del estudio manifiestan haber elegido la profesión docente por motivos que podrían denominarse “vocacionales”, esto es, con el propósito de obtener principalmente satisfacciones “intrínsecas” a la profesión tales como el “gusto por trabajar con los niños”, “estar aprendiendo siempre”, “ejercer su iniciativa personal”, establecer relaciones personales gratificantes”, o “mejorar la sociedad”, mientras que, aparentemente, relegan totalmente los motivos “extrínsecos” tales como “las vacaciones”, “los ingresos económicos”, la “elevación de la posición social” de origen, o la “seguridad en el empleo”.

Esta configuración motivacional se adaptaría perfectamente a una imagen social mas o menos idealizada del profesor como “profesional vocacional”, presente en la sociedad y en los propios ambientes educativos, según la cual el profesor encontraría sus principales satisfacciones personales en la realización del trabajo en sí mismo, aún a despecho de que éste no le proporcione otras recompensas socialmente valoradas como dinero, seguridad, estatus y prestigio social, etc. Mas adelante pueden discutirse las implicaciones de esta auto-imagen profesional del docente y sus consecuencias respecto a las motivaciones que pueden moverles a participar en actividades de formación permanente.

Los profesores de secundaria parecen adaptarse ligeramente menos a este estereotipo del profesional de la enseñanza a la hora de definir los motivos de su elección profesional. Si bien puede decirse que, en general, aparecen motivos del mismo tipo, por una parte cobra en este caso una especial relevancia un motivo de orden mas cognitivo que socio-afectivo como es el poder “dedicarse a áreas de conocimiento que les interesan”, mientras que, por otra parte, aparecen ya, con una relativa importancia, algunos motivos como el de la “seguridad en el empleo”, o el “no encontrar otras posibilidades de trabajo relacionado con su titulación”. Además, este perfil motivacional

ligeramente distinto parece mas acusado entre los profesores de FP que entre los de BUP. En cambio, el perfil que hemos denominado "vocacional" resulta mas acusado, en general, entre las mujeres que entre los hombres, las cuales, además, valoran comparativamente mas los motivos de orden socio-afectivo, mientras que los hombres se inclinarían a dar mas valor a los de orden cognitivo.

2) La mayoría de los profesores de primaria del estudio se plantearon en su momento opciones profesionales distintas a las de Magisterio. Por su parte, los profesores de BUP pensaban desde el principio en dedicarse a la enseñanza mas que sus colegas de FP, y las mujeres mas que los hombres.

Por otra parte, la mayoría de los profesores se sienten actualmente mas identificados con la vertiente propiamente educativa de su trabajo que como especialistas de su área de conocimiento. Esto se da de modo mas importante entre los profesores de primaria que entre los de secundaria, y mas entre las mujeres que entre los hombres.

3) La mayoría de los profesores no han considerado seriamente la posibilidad de cambiar de profesión, aunque esta mayoría es menos importante entre los profesores de secundaria.

Esta negativa a considerar seriamente un posible cambio de profesión es mucho mas importante entre las mujeres que entre los hombres, y ligeramente más entre los mas jóvenes que entre los de mas edad.

Por otra parte, aparecen las mismas tendencias respecto a la posibilidad de cambio de nivel docente, aún con un ligero aumento de los profesores de BUP que se plantearían un posible cambio hacia la enseñanza universitaria.

4) Los profesores atribuyen los resultados académicos que consiguen sus alumnos principalmente a factores externos e incontrolables tales como la "capacidad e interés de los propios alumnos" y a los "factores sociales" del entorno social de éstos, mas que a factores internos y controlables como su "propia capacidad y preparación para enseñar", o externos pero modificables

como los “medios y condiciones que proporciona la Administración y/o la escuela”. Esto se da principalmente entre los profesores de primaria, mientras que los de secundaria parecen valorar ligeramente más la “capacidad del profesor” que los “factores sociales”. Por sexos no aparecen diferencias significativas.

5) Por último, los profesores manifiestan sentirse mayoritariamente “bastante” satisfechos de su trabajo como profesores. Esta satisfacción parece ligeramente mayor entre los profesores de primaria que entre los de secundaria, algo mayor entre las mujeres que entre los hombres, y entre los profesores de edad intermedia (37 a 50 años) que entre los mayores o más jóvenes.

3.1.3. La formación permanente.

Bajo este epígrafe se inicia el Bloque III del cuestionario, que constituye la parte más importante del mismo y el núcleo del tema de investigación, y que va de la pregunta número 18 a la número 33.

Al objeto de clarificar mínimamente para los profesores un concepto tan ampliamente usado en el ámbito educativo como el de “Formación permanente”, y delimitarlo frente a otras posibles acepciones, se inició este apartado con una breve definición del término:

“Por formación permanente (o términos similares) suelen entenderse aquellas actividades como otros estudios complementarios, cursos, seminarios, talleres, conferencias, etc., que contribuyen a actualizar o aumentar sus conocimientos y a mejorar su tarea profesional como maestro”.

3.1.3.1. Asistencia previa a actividades de formación permanente.

La primera pregunta de este Bloque pretendía obtener una valoración sencilla (en cuatro niveles de respuesta) del número de actividades de formación permanente a las que habían asistido los profesores en los últimos

5 años, mediante la siguiente formulación:

"En los últimos 5 años, ¿a cuantas actividades de formación permanente o reciclaje (cursos, seminarios, etc) diría que ha asistido?"

- 0
- entre 1 y 5
- entre 6 y 10
- mas de 10

Esta pregunta permitía introducir el tema de la formación permanente, induciendo a los profesores a pensar en las actividades de este tipo "realizadas", y buscando establecer cuatro niveles claramente diferenciables de participación en las mismas.

Hay que señalar, sin embargo, que esta es una valoración muy simple de los niveles de asistencia, puesto que no tiene en cuenta ni la duración de esas actividades ni el nivel de esfuerzo necesario para realizarlas. Esto es, permite incluir en una misma categoría actividades que pueden ir desde un cursillo de verano de 15 horas hasta un curso de post-grado o de doctorado. Una valoración mas fiable, por tanto, del grado de participación en actividades de formación permanente, hubiera requerido una formulación mucho mas compleja. Sin embargo, puesto que este no es propiamente el objeto del estudio, los cuatro niveles mencionados pueden ser suficientes como un indicador general y sencillo de los diversos grados de participación.

En la Tabla 60 se indican las frecuencias de respuesta para cada categoría, así como los porcentajes que éstas representan respecto al total de los 150 profesores.

Tabla 60. Asistencia a actividades de formación permanente (últimos 5 años).

| | | |
|--------------|------------|--------------|
| 0 | 6 | 4.0 % |
| entre 1 y 5 | 66 | 44.0 % |
| entre 6 y 10 | 40 | 26.7 % |
| mas de 10 | 38 | 25.3 % |
| Total | 150 | 100 % |

Se observa, por tanto, que son muy pocos los profesores que no han

realizado alguna actividad de formación permanente en los últimos 5 años. Algo mas de una cuarta parte del profesorado realizaron entre 1 y 5, y otra cuarta parte realizaron mas de 10, por lo que, simplificando aún mas, cabría diferenciar entre dos niveles de asistencia a este tipo de actividades, alto y bajo, que implicarían a alrededor del 50 % del profesorado cada uno.

Se observan diferencias entre los niveles de profesorado, aún sin llegar a un nivel de significación $\chi^2 = 7.6 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, en el grado de participación en actividades de formación permanente. Como refleja la Tabla 61, los porcentajes de participación “alta” y “muy alta” son mayores entre el profesorado de FP y de EGB que en el de BUP, mientras que los de participación “baja” y “muy baja” son mayores entre los de BUP que entre los de EGB y FP.

Tabla 61. Participación en actividades de formación permanente por niveles.

| | <u>muy alta</u> | <u>alta</u> | <u>baja</u> | <u>muy baja</u> | <u>Total</u> |
|-----|-----------------|-------------|-------------|-----------------|--------------|
| EGB | 26.13 % | 27.03 % | 45.04 % | 1.80 % | 100 % |
| FP | 30.00 % | 30.00 % | 30.00 % | 10.00 % | 100 % |
| BUP | 15.79 % | 21.05 % | 52.63 % | 10.53 % | 100 % |

Dicho de otro modo, solo el 36.84 % del profesorado de BUP ha participado en mas de 5 actividades de formación permanente en los últimos cinco años, frente al 60 % del profesorado de FP y al 53.16 % del de EGB, aún teniendo en cuenta que no se controla la duración en horas o el grado de dificultad de éstas actividades. Por otra parte, cabe destacar el muy bajo porcentaje (1.8 %) de profesores de EGB que no participaron en ninguna de estas actividades en los últimos cinco años.

Por sexos, y aún sin llegarse a obtener tampoco diferencias significativas ($\chi^2 = 3.138 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$), se observan en la Tabla 62 unas diferencias tendenciales según las cuales las mujeres tienen porcentajes mas altos que los hombres en las categorías de “alta” y “muy alta” participación, mientras que estos tienen porcentajes superiores en las de “baja” y “muy baja” participación.

Tabla 62. Participación de hombres y mujeres en actividades de formación.

| | <u>Mujeres</u> | <u>Hombres</u> |
|-----------------|----------------|----------------|
| Muy alta | 28.13 % | 20.37 % |
| Alta | 29.17 % | 22.22 % |
| Baja | 39.58 % | 51.85 % |
| Muy baja | 3.12 % | 5.56 % |
| Total | 100 % | 100 % |

Por otra parte, se observan diferencias significativas entre los 6 niveles de edad de los profesores y los cuatro niveles de frecuencia de participación en actividades ($\chi^2 = 25.284 > \chi^2_{(15, 0.05)} = 24.995$). Sin embargo, al objeto de clarificar el sentido de estas diferencias, la Tabla 63 compara los niveles de edad con dos únicos niveles (alto y bajo) de frecuencia de participación en actividades de formación permanente, remarcando los porcentajes mayores para cada nivel de edad.

Tabla 63. Participación en actividades de formación por niveles de edad.

| | <u>Alta participación</u> | | <u>Baja participación</u> | | <u>Total</u> | |
|------------------------|---------------------------|---------|---------------------------|---------|--------------|-------|
| De 23 a 29 años | 14 | 60.87 % | 9 | 39.13 % | 23 | 100 % |
| De 30 a 36 años | 30 | 56.60 % | 23 | 43.40 % | 53 | 100 % |
| De 37 a 43 años | 23 | 63.89 % | 13 | 36.11 % | 36 | 100 % |
| De 44 a 50 años | 4 | 23.53 % | 13 | 76.47 % | 17 | 100 % |
| De 51 a 57 años | 2 | 22.22 % | 7 | 77.78 % | 9 | 100 % |
| De 58 a 64 años | 4 | 40.00 % | 6 | 60.00 % | 10 | 100 % |
| Total | 77 | 52.03 % | 71 | 47.97 % | 148 | 100 % |

Consideradas de este modo, las diferencias de participación con respecto a los niveles de edad son significativas con un valor $\chi^2 = 12.509 > \chi^2_{(5, 0.05)} = 11.070$, en el sentido de que los mayores niveles de edad se corresponden con porcentajes mayores de baja participación, y viceversa. Dicho de otro modo, la frecuencia de participación en actividades de formación permanente disminuye significativamente con la edad. El punto crítico de edad en el que se invierten las tendencias parece situarse en la mitad del ciclo profesional de los profesores de nuestro estudio, esto es, en los 43-44 años. Puede decirse

que por debajo de esa edad la mayoría de los profesores participan en “muchas” (mas de 5 en 5 años) actividades de formación permanente, mientras que por encima de esa edad la mayoría de los profesores participan en “pocas” (menos de 5 en 5 años) de esas actividades.

3.1.3.2. Dedicación “ideal” a actividades de formación permanente.

Junto con la frecuencia “real” de asistencia a actividades de formación permanente, valorada en la pregunta anterior, pareció interesante considerar la dedicación “ideal” que los propios profesores creen que deberían tener a estas actividades dentro del conjunto de tareas propias del rol docente, en tanto que un modo indirecto de valorar la importancia relativa que atribuyen a estas actividades. Para ello, se formuló la pregunta 19 del cuestionario del modo siguiente:

“Dentro del conjunto de actividades de un profesor a lo largo del año (impartir clases, prepararlas, supervisar el trabajo y la evaluación de los alumnos, tareas administrativas, etc.) ¿qué porcentaje de tiempo cree que debería destinarse (idealmente) a éstas actividades de formación permanente o reciclaje?”

0%

1-20 %

20-40 %

40-60 %

mas del 60 %

En la Tabla 64, en la que se muestran las frecuencias de respuesta para cada una de las cuatro categorías, se observa que ninguno de los profesores considera que no haya que dedicar algún tiempo de su trabajo a las actividades de formación permanente, mientras que la mayoría se inclina por una dedicación equivalente al 20-40 % del tiempo destinado a todas sus tareas como profesor.

Tabla 64. Dedicación "ideal" a actividades de formación permanente.

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| 0 % | 0 | 0.0 % |
| 1-20 % | 51 | 35.4 % |
| 20-40 % | 71 | 49.3 % |
| 40-60 % | 20 | 13.9 % |
| Mas del 60 % | 2 | 1.4 % |
| Total | 144 | 100 % |

No se observan diferencias significativas por niveles de docencia en cuanto a esta dedicación "ideal", si bien, como se muestra en la Tabla 65, en las categorías de alta dedicación (40-60 y mas de 60) hay una mayor presencia de los profesores de Primaria (EGB) respecto a los de Secundaria (FP y BUP, cuyos valores son muy similares), con un valor $\chi^2 = 4.822 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$.

Tabla 65. Dedicación "ideal" a la formación por niveles docentes.

| | <u>Primaria</u> | | <u>Secundaria</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------------|-----------------|---------|-------------------|---------|--------------|---------|
| 1-20 % | 38 | 35.85 % | 13 | 34.21 % | 51 | 35.42 % |
| 20- 40 % | 48 | 45.28 % | 23 | 60.53 % | 71 | 49.31 % |
| 40-60 % | 18 | 16.98 % | 2 | 5.26 % | 20 | 13.89 % |
| Mas de 60 % | 2 | 1.89 % | 0 | 0.00 % | 2 | 1.39 % |
| Total | 106 | 100 % | 38 | 100 % | 144 | 100 % |

Por sexos, se observan también diferencias que, aún sin llegar al nivel de significación ($\chi^2 = 5.102 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$), indican que un mayor porcentaje de mujeres que de hombres consideran necesario unos altos niveles de dedicación a las actividades de formación permanente, tal como se expresa en la Tabla 66.

Tabla 66. Dedicación "Ideal" a la formación por sexos.

| | <u>Mujeres</u> | | <u>Hombres</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------------|----------------|---------|----------------|---------|--------------|---------|
| 1-20 % | 28 | 30.77 % | 23 | 43.40 % | 51 | 35.42 % |
| 20-40 % | 45 | 49.45 % | 26 | 49.05 % | 71 | 49.31 % |
| 40-60 % | 16 | 17.58 % | 4 | 7.55 % | 20 | 13.89 % |
| Mas de 60 % | 2 | 2.20 % | 0 | 0.00 % | 2 | 1.39 % |
| Total | 91 | 100 % | 53 | 100 % | 144 | 100 % |

Por otra parte, si se comparan los cuatro niveles de dedicación "ideal" con los seis intervalos de edades se obtienen diferencias no significativas ($\chi^2 = 20.352 < \chi^2_{(15, 0.05)} = 24.995$) y difícilmente interpretables. Pero si se agrupan los cuatro niveles de dedicación "ideal" en "alta" (1-40 %) y "baja" (mas de 40 %), y se reducen a tres los intervalos de edades de los profesores, aparece una tendencia en el sentido de que la dedicación "ideal" "baja" disminuye con la edad, mientras que la "alta" dedicación "ideal" aumenta con la edad, tal como se muestra en la Tabla 67 ($\chi^2 = 3.312 < \chi^2_{(2, 0.05)} = 5.991$), lo cual no deja de ser paradójico al compararlo con las tendencias en cuanto a participación real en el pasado.

Tabla 67. Dedicación "Ideal" a la formación por intervalos de edad.

| | <u>1-40 %</u> | | <u>mas de 40 %</u> | | <u>Total</u> | |
|------------------------|---------------|---------|--------------------|---------|--------------|-------|
| De 23 a 36 años | 68 | 89.47 % | 8 | 10.53 % | 76 | 100 % |
| De 37 a 50 años | 40 | 80.00 % | 10 | 20.00 % | 50 | 100 % |
| De 51 a 64 años | 12 | 75.00 % | 4 | 25.00 % | 16 | 100 % |
| Total | 120 | 84.51 % | 22 | 15.49 % | 142 | 100 % |

3.1.3.3. Factores que influyeron en el perfeccionamiento docente.

Aparte de valorar, en la pregunta anterior, la importancia que los profesores atribuyen "idealmente" y en abstracto a las actividades de formación permanente, parecía interesante conocer la importancia que los profesores

atribuyen a estas actividades en su propio perfeccionamiento como docentes en el pasado, en relación con la importancia de otros factores que, según los datos de las entrevistas previas, parecían tener también una influencia considerable en su perfeccionamiento, y que, en algunos casos, aparecían incluso como mas importantes.

La pregunta 20 del cuestionario quedó formulada del siguiente modo:

“Desde que acabó la carrera de Magisterio (o ‘su carrera’ en el caso de los profesores de secundaria), ¿como cree que han influido las siguientes circunstancias en su mejora o perfeccionamiento como docente?.

1. Reformas o medidas tomadas por la Administración en la planificación y organización de la enseñanza (reformas de la legislación, traspasos a la Generalitat, LODE, orientaciones y programas oficiales, etc.).
2. La influencia de la relación con otros compañeros.
3. El hecho de llegar a tener mi lugar de trabajo asegurado.
4. Mi propia experiencia docente como maestro (o ‘profesor’).
5. Lecturas de libros o revistas profesionales.
6. Asistencia a cursos, seminarios, talleres, etc.
7. Estudios universitarios complementarios.
8. Exigencias o necesidades específicas de las escuelas donde he trabajado.
9. El trabajo en equipo con otros compañeros.
10. Mi auto-exigencia para superarme en el trabajo.
11. El estímulo de querer conseguir una plaza mejor o mas próxima a mi lugar de residencia.
12. Los requerimientos de la dirección de la escuela, de la administración o de la inspección.
13. Otras circunstancias y/o estímulos ¿Cuales?.

Puesto que todas estas circunstancias pueden tener algún tipo de influencia, a juicio de los profesores, se optó por solicitar la respuesta a cada uno de los ítems escogiendo entre cuatro categorías de intensidad (mucho, bastante, poco o nada).

En la Tabla 68 se muestran los resultados para cada uno de los 13 ítems, remarcándose en negrita las frecuencias y porcentajes mayores para cada ítem. Además, la última columna (P) representa un índice cuantificado que puede servir para tener una idea de la incidencia relativa de cada uno de los ítems para el conjunto de los profesores. Este índice se obtiene multiplicando las frecuencias de elección de cada categoría (“mucho”, “bastante”, “poco” y

“nada”) por 3, 2, 1 y 0 respectivamente, y dividiendo el total por el número máximo de individuos que respondieron a alguno de los items de la pregunta (n = 150). Su valor oscila, por tanto, entre un mínimo de 0 y un máximo de 3.

Tabla 68. Influencias percibidas sobre el perfeccionamiento como docentes.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|-----|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| 1. | 7 | 4.6 % | 49 | 32.7 % | 73 | 48.7 % | 21 | 14.0 % | 150 | 1.280 |
| 2. | 17 | 11.5 % | 92 | 62.2 % | 36 | 24.3 % | 3 | 2.0 % | 148 | 1.807 |
| 3. | 14 | 9.7 % | 48 | 33.3 % | 53 | 36.8 % | 29 | 20.2 % | 144 | 1.273 |
| 4. | 73 | 49.0 % | 68 | 45.6 % | 4 | 2.7 % | 4 | 2.7 % | 149 | 2.393 |
| 5. | 27 | 18.2 % | 88 | 59.5 % | 31 | 21.0 % | 2 | 1.3 % | 148 | 1.920 |
| 6. | 32 | 21.8 % | 87 | 59.2 % | 25 | 17.0 % | 3 | 2.0 % | 147 | 1.967 |
| 7. | 14 | 12.6 % | 15 | 13.5 % | 33 | 29.7 % | 49 | 44.2 % | 111 | 0.700 |
| 8. | 25 | 17.7 % | 69 | 48.9 % | 37 | 26.3 % | 10 | 7.1 % | 141 | 1.667 |
| 9. | 22 | 15.2 % | 84 | 57.9 % | 30 | 20.7 % | 9 | 6.2 % | 145 | 1.760 |
| 10 | 56 | 37.8 % | 86 | 58.1 % | 6 | 4.1 % | 0 | 0.0 % | 148 | 2.307 |
| 11. | 13 | 9.3 % | 20 | 14.4 % | 35 | 25.2 % | 71 | 51.1 % | 139 | 0.760 |
| 12. | 2 | 1.4 % | 29 | 20.6 % | 72 | 51.1 % | 38 | 26.9 % | 141 | 0.907 |
| 13. | 7 | 50.0 % | 7 | 50.0 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 14 | 0.233 |

Destaca, por lo tanto, que casi la mitad de los profesores consideran muy importante su “propia experiencia docente como profesor” (4). Este es el factor al que los profesores parecen atribuir una mayor influencia en su perfeccionamiento como docentes.

El índice P permitiría comparar la importancia relativa que atribuyen los profesores a cada uno de estos items en su perfeccionamiento docente. Ordenádoslos de mayor a menor importancia o influencia percibida quedarían del siguiente modo:

1º Su propia experiencia docente como maestro (4).

2º Su auto-exigencia para superarse en el trabajo (10).

3º Asistencia a cursos, seminarios, talleres, etc. (6).

4º Lecturas de libros o revistas profesionales (5).

5º La influencia de la relación con otros compañeros (2).

6º El trabajo en equipo con otros compañeros (9).

7º Exigencias o necesidades específicas de las escuelas donde han trabajado (8).

8º Reformas o medidas tomadas por la Administración en la planificación y organización de la enseñanza (1).

9º El hecho de llegar a tener su lugar de trabajo asegurado (3).

10º Los requerimientos de la dirección de la escuela, de la administración o de la inspección (12).

11º El estímulo de querer conseguir una plaza mejor o mas próxima a su lugar de residencia (11).

12 º Estudios universitarios complementarios (7).

13. Otras circunstancias y/o estímulos (13).

Cabe señalar, por tanto, que el ítem 6, que es el que mas se adecua a lo que se entiende habitualmente por actividades de formación permanente, figura en tercer lugar, solo por debajo de aspectos tan personales como la experiencia y la auto-exigencia. Parece, pues, el mas influyente de entre los factores señalados que permiten algún tipo de intervención o actuación externa. Asimismo cabe señalar la escasa incidencia que parecen tener, en la percepción de los profesores, factores como las reformas administrativas, el trabajo asegurado, los requerimientos de las instancias educacionales o el estímulo de conseguir una plaza mejor.

Los factores que incluyen los profesores en la categoría abierta de "otras circunstancias y/o estímulos" (13), se refieren generalmente a variaciones sobre el concepto de "auto-exigencia", incluyendo en algunos casos un elemento de "placer" o "gusto" por lo que se hace, y algunas referencias a los alumnos (su valoración, la responsabilidad respecto a ellos, la satisfacción por su aprendizaje, etc.), entendidos como elementos que les han impulsado a su autoperfeccionamiento docente.

Por otra parte, en la mayoría de los ítems no parecen haber diferencias importantes entre los profesores de los tres niveles docentes. La Tabla 69 muestra las puntuaciones P respectivas de los profesores de EGB, FP y BUP, señalándose, entre paréntesis, las diferencias positivas o negativas respecto al mismo índice referido al conjunto de los profesores.

Tabla 69. Importancia de los factores en el perfeccionamiento de los profesores de EGB, FP y BUP.

| Item | | EGB | | FP | | BUP | |
|------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|--|
| Nº | | | | | | | |
| 1 | 1.414 | (+0.134) | 0.950 | (-0.330) | 0.842 | (-0.438) | |
| 2 | 1.829 | (+0.022) | 2.000 | (+0.193) | 1.474 | (-0.333) | |
| 3 | 1.342 | (+0.069) | 1.150 | (-0.123) | 1.000 | (-0.273) | |
| 4 | 2.423 | (+0.030) | 2.450 | (+0.057) | 2.158 | (- 0.235) | |
| 5 | 1.865 | (- 0.055) | 2.150 | (+0.230) | 2.000 | (+0.080) | |
| 6 | 2.009 | (+0.042) | 1.100 | (- 0.867) | 1.579 | (- 0.388) | |
| 7 | 0.649 | (- 0.051) | 0.900 | (+0.200) | 0.789 | (+0.089) | |
| 8 | 1.783 | (+0.116) | 1.300 | (- 0.367) | 1.316 | (- 0.351) | |
| 9 | 1.865 | (+0.105) | 1.850 | (+0.090) | 1.053 | (- 0.707) | |
| 10 | 2.315 | (+0.008) | 2.300 | (- 0.007) | 2.263 | (- 0.044) | |
| 11 | 0.784 | (+0.024) | 0.750 | (- 0.010) | 0.632 | (- 0.128) | |
| 12 | 1.018 | (+0.111) | 0.650 | (- 0.257) | 0.526 | (- 0.381) | |
| 13 | 0.270 | (+0.037) | 0.100 | (- 0.133) | 0.158 | (- 0.075) | |

Se observa, por tanto, que la mayoría de los items son mas valorados por los profesores de primaria que por los de secundaria, excepto en el caso de los items 5 (Lecturas de libros o revistas profesionales) y 7 (Estudios universitarios complementarios) los cuales parecen tener una ligera mayor incidencia en el perfeccionamiento de los profesores de secundaria.

Las diferencias mas importantes entre los profesores de primaria y los de secundaria parecen limitarse a los items 1 (Reformas o medidas tomadas por la Administración en la planificación y organización de la enseñanza) y 12 (Requerimientos de la dirección de la escuela, de la administración o de la inspección), los cuales son mas valorados por los profesores de EGB que por los de secundaria. Estas diferencias son las únicas significativas entre primaria y secundaria, según se muestra en las tablas 70 y 71.

Tabla 70. Profesores de primaria/secundaria vs. Item 1.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|-----------------|--------------|-------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|
| Primaria | 6 | 5.4 % | 45 | 40.5 % | 49 | 44.1 % | 11 | 9.9 % | 111 |
| Secund. | 1 | 2.6 % | 4 | 10.3 % | 24 | 61.5 % | 10 | 25.6 % | 39 |
| Total | 7 | 4.7 % | 49 | 32.7 % | 73 | 48.6 % | 21 | 14.0 % | 150 |

Se observa aquí la significativa mayor incidencia ($\chi^2 = 15.497 > \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) que parecen tener las reformas y medidas que toma la administración respecto a la organización de la enseñanza para los profesores de primaria.

Tabla 71. Profesores de primaria/secundaria vs. Item 12.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|-----------------|--------------|-------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|
| Primaria | 2 | 1.9 % | 27 | 25.5 % | 53 | 50.0 % | 24 | 22.6 % | 106 |
| Secund. | 0 | 0.0 % | 2 | 5.7 % | 19 | 54.3 % | 14 | 40.0 % | 35 |
| Total | 2 | 1.4 % | 29 | 20.6 % | 72 | 51.0 % | 38 | 26.9 % | 141 |

También en este caso, por tanto, se observa una menor incidencia ($\chi^2 = 8.691 > \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) de los requerimientos de la dirección de la escuela, de la administración o de la inspección en el perfeccionamiento docente de los profesores de secundaria que en los de primaria.

También cabe señalar las diferencias cercanas al nivel de significación ($\chi^2 = 7.233 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) en el ítem 8 (Exigencias o necesidades específicas de las escuelas donde han trabajado), el cual parece haber tenido poca incidencia en el perfeccionamiento docente de los profesores de secundaria.

Además, los profesores de BUP presentan puntuaciones significativamente más bajas en el ítem 9 (El trabajo en equipo con otros compañeros), así como puntuaciones ligeramente más bajas en el ítem 2 (La influencia de la relación con otros compañeros) lo que indica que estas circunstancias, conceptualmente semejantes, habrían tenido una menor incidencia en el perfeccionamiento docente de los profesores de BUP que en el de los de EGB y FP.

Por otra parte, considerando conjuntamente los tres niveles de EGB, FP y BUP, aparecen diferencias significativas en el ítem 6 (Asistencia a cursos seminarios, talleres, etc.), es decir, el que se refiere propiamente a la

incidencia de las actividades de formación permanente, tal como se muestra en la Tabla 72.

Tabla 72. Niveles docentes EGB/FP/BUP vs. Item 6.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|
| EGB | 25 | 22.9 % | 65 | 59.6 % | 18 | 16.5 % | 1 | 0.9 % | 109 |
| FP | 5 | 26.3 % | 13 | 68.4 % | 1 | 5.3 % | 0 | 0.0 % | 19 |
| BUP | 2 | 10.5 % | 9 | 47.4 % | 6 | 31.6 % | 2 | 10.5 % | 19 |
| Total | 32 | 21.8 % | 87 | 59.2 % | 25 | 17.0 % | 3 | 2.0 % | 147 |

En este caso el valor de $X^2 = 13.772 > X^2_{(6, 0.05)} = 12.591$ indica que las diferencias son significativas. En la Tabla 72 (como en la 69) se observa que son los profesores de FP los que consideran que estas actividades de formación permanente han tenido una mayor incidencia en su perfeccionamiento docente, mientras que los profesores de EGB se encuentran en valores medios, y son los profesores de BUP los que perciben una menor incidencia de estas actividades en su mejora como docentes en el pasado.

Comparando las respuestas de hombres y mujeres a los mismos items, no se observan diferencias que alcancen el nivel de significación en ningún caso. Sin embargo, al objeto de considerar las tendencias, las tablas 73, 74 y 75 recogen los resultados de hombres y mujeres respecto a los items cuyas diferencias se acercan mas al nivel de significación.

Tabla 73. Hombres/mujeres vs. Item 4.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|----------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|-------|-------------|-------|--------------|
| Mujeres | 51 | 53.7 % | 38 | 40.0 % | 4 | 4.2 % | 2 | 2.1 % | 95 |
| Hombres | 22 | 40.7 % | 30 | 55.6 % | 0 | 0.0 % | 2 | 3.7 % | 54 |
| Total | 73 | 49.0 % | 68 | 45.6 % | 4 | 2.7 % | 4 | 2.7 % | 149 |

Se observa, por tanto, una ligera mayor incidencia percibida ($X^2 = 5.604 < X^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) de la propia experiencia docente (item 4) en el

perfeccionamiento de la mujeres.

Tabla 74. Hombres/mujeres vs. Item 6.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|----------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|
| Mujeres | 21 | 22.3 % | 60 | 63.8 % | 12 | 12.8 % | 1 | 1.1 % | 94 |
| Hombres | 11 | 20.7 % | 27 | 50.9 % | 13 | 24.5 % | 2 | 3.8 % | 53 |
| Total | 32 | 21.8 % | 87 | 59.2 % | 25 | 17.0 % | 3 | 2.0 % | 147 |

También en este caso aparece una ligera mayor incidencia ($\chi^2 = 4.967 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) de la asistencia a cursos, seminarios, talleres, etc. (item 6) en la mejora docente de las mujeres.

Tabla 75. Hombres/mujeres vs. Item 8.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> |
|----------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|
| Mujeres | 20 | 22.2 % | 44 | 48.9 % | 19 | 21.1 % | 7 | 7.8 % | 90 |
| Hombres | 5 | 9.8 % | 25 | 49.0 % | 18 | 35.3 % | 3 | 5.9 % | 51 |
| Total | 25 | 17.7 % | 69 | 48.9 % | 37 | 26.2 % | 10 | 7.1 % | 141 |

Las exigencias o necesidades específicas de las escuelas donde han trabajado (item 8) parecen haber tenido también una ligera mayor incidencia ($\chi^2 = 5.492 < \chi^2_{(3, 0.05)} = 7.814$) en el perfeccionamiento docente de las mujeres que de los hombres.

Por último, considerando las variaciones en función de los seis intervalos de edad, únicamente se obtienen diferencias significativas en los ítems 1 (Reformas o medidas tomadas por la administración en la planificación y organización de la enseñanza), y 7 (Estudios universitarios complementarios), y cercanas al nivel de significación en el ítem 4 (Su propia experiencia docente como profesor).

En las tablas 76, 77 y 78 se muestran los resultados de las respuestas a estos ítems por grupos de edad, junto con los índices (P) correspondientes.

Tabla 76. Intervalos de edad de los profesores vs. ítem 1.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| 23-29 | 0 | 0.0 % | 4 | 17.4 % | 12 | 52.2 % | 7 | 30.4 % | 23 | 0.870 |
| 30-36 | 0 | 0.0 % | 11 | 21.2 % | 31 | 59.6 % | 10 | 19.2 % | 52 | 1.019 |
| 37-43 | 4 | 11.1 % | 15 | 41.7 % | 14 | 38.9 % | 3 | 8.3 % | 36 | 1.556 |
| 44-50 | 1 | 6.2 % | 8 | 50.0 % | 7 | 43.8 % | 0 | 0.0 % | 16 | 1.625 |
| 51-57 | 0 | 0.0 % | 7 | 77.8 % | 1 | 11.1 % | 1 | 11.1 % | 9 | 1.667 |
| 58-64 | 1 | 10.0 % | 3 | 30.0 % | 6 | 60.0 % | 0 | 0.0 % | 10 | 1.500 |
| Total | 6 | 4.1 % | 48 | 32.9 % | 71 | 48.6 % | 21 | 14.4 % | 146 | 1.267 |

Se observan, por tanto, en este caso, diferencias significativas ($X^2 = 35.131 > X^2_{(15, 0.05)} = 24.996$) en relación con los grupos de edad. Asimismo, la comparación de los índices P de los grupos de edad con el índice medio del total, indican que son los profesores mayores (desde los 37 a los 64 años) los que consideran que las reformas y medidas administrativas en la organización de la enseñanza han tenido una incidencia más importante en su perfeccionamiento y mejora como docentes que la que manifiestan los menores de esa edad.

Tabla 77. Intervalos de edad de los profesores vs. ítem 4.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| 23-29 | 12 | 52.2 % | 8 | 34.8 % | 1 | 4.3 % | 2 | 8.7 % | 23 | 2.304 |
| 30-36 | 25 | 47.2 % | 27 | 50.9 % | 1 | 1.9 % | 0 | 0.0 % | 53 | 2.453 |
| 37-43 | 15 | 42.9 % | 19 | 54.3 % | 0 | 0.0 % | 1 | 2.8 % | 35 | 2.371 |
| 44-50 | 11 | 64.7 % | 6 | 35.3 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 17 | 2.646 |
| 51-57 | 5 | 55.6 % | 4 | 44.4 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 9 | 2.556 |
| 58-64 | 4 | 40.0 % | 3 | 30.0 % | 2 | 20.0 % | 1 | 10.0 % | 10 | 2.000 |
| Total | 72 | 49.0 % | 67 | 45.6 % | 4 | 2.7 % | 4 | 2.7 % | 147 | 2.408 |

Se observan aquí diferencias que no llegan al nivel de significación ($X^2 = 23.996 < X^2_{(15, 0.05)} = 24.996$) entre los grupos de edad. Teniendo en cuenta los índices P, parece que son los profesores de edades comprendidas entre los 44 y 57 años los que atribuyen una mayor incidencia a su propia experiencia docente como profesores (ítem 4) sobre su perfeccionamiento y

mejora docente.

Tabla 78. Intervalos de edad de los profesores vs. Item 7.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| 23-29 | 6 | 31.6 % | 1 | 5.3 % | 4 | 21.0 % | 8 | 42.1 % | 19 | 1.263 |
| 30-36 | 3 | 7.3 % | 4 | 9.7 % | 12 | 29.3 % | 22 | 53.7 % | 41 | 0.707 |
| 37-43 | 5 | 19.2 % | 5 | 19.2 % | 9 | 34.6 % | 7 | 26.9 % | 26 | 1.308 |
| 44-50 | 0 | 0.0 % | 3 | 33.3 % | 0 | 0.0 % | 6 | 66.7 % | 9 | 0.667 |
| 51-57 | 0 | 0.0 % | 1 | 14.3 % | 2 | 28.6 % | 4 | 57.1 % | 7 | 0.571 |
| 58-64 | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 6 | 75.0 % | 2 | 25.0 % | 8 | 0.750 |
| Total | 14 | 12.7 % | 14 | 12.7 % | 33 | 30.0 % | 49 | 44.6 % | 110 | 0.936 |

Se observan, en este caso, diferencias significativas ($\chi^2 = 29.511 > \chi^2_{(15, 0.05)} = 24.996$) entre los niveles de edad que parecen indicar que son los profesores de entre 23 y 29 años y entre 37 y 43 años los que atribuyen una mayor incidencia a la realización de estudios universitarios complementarios sobre su perfeccionamiento docente, y son los comprendidos entre los 44 y los 57 años los que atribuyen a este aspecto una menor incidencia.

3.1.3.4. Última actividad de formación a la que asistieron.

Las siguientes tres preguntas del cuestionario (21, 22 y 23) tenían como finalidad general, además de obtener la información propia de cada una de ellas, mentalizar a los profesores para que recordaran la última actividad de formación permanente a la que asistieron y las diversas circunstancias que rodearon su decisión de asistir a ella, y así facilitarles la respuesta a la pregunta 24, que es la que interesa principalmente, sobre los motivos de su decisión.

La pregunta 21 quedó formulada del siguiente modo:

Ahora intente recordar uno de los últimos cursos, seminarios, etc. al que asistió.

¿Qué tipo de actividad era?

Lugar

Fecha aproximada

Respecto al tipo de actividad, y aunque generalmente se trataba de cursos o cursillos, se constató una gran variedad de respuestas en las que se mezclaron tipo de actividades, con títulos de cursos y contenidos de actividades sin especificar el tipo.

Respecto al lugar de la actividad, en la Tabla 79 se recogen las poblaciones en las que las realizaron los profesores de los tres niveles docentes.

Tabla 79. Lugar de realización de la última actividad de formación.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|----------------------------------|------------|-----------|------------|--------------|
| <u>Comarca La Noguera</u> | | | | |
| Balaguer | 56 | 7 | 4 | 67 |
| Ponts | 3 | - | - | 3 |
| Artesa de Segre | 1 | - | - | 1 |
| | | | | 71 |
| <u>Provincia Lleida</u> | | | | |
| Lleida | 32 | 10 | 6 | 48 |
| Tàrrrega | 2 | - | 1 | 3 |
| Agramunt | 2 | - | - | 2 |
| Almacelles | - | 1 | - | 1 |
| Seu d'Urgell | - | 1 | - | 1 |
| Cervera | 1 | - | - | 1 |
| | | | | 56 |
| <u>Otras Catalunya</u> | | | | |
| Barcelona | 11 | - | 3 | 14 |
| Manresa | 1 | - | - | 1 |
| Calella | 1 | - | - | 1 |
| | | | | 16 |
| <u>Otras España</u> | | | | |
| Huesca | 1 | - | - | 1 |
| Salamanca | - | - | 1 | 1 |
| Deusto | - | - | 1 | 1 |
| | | | | 3 |
| Total | 111 | 19 | 16 | 146 |

Se observa, por tanto, que casi la mitad de los profesores (48.6 %) realizaron

su última actividad de formación permanente en la propia Comarca en la que trabajan, y que una gran mayoría (87 %) lo hicieron en su propia Provincia. Son muy pocos los que se desplazan fuera de ésta para asistir a alguna actividad de formación permanente, y menos aún los que se desplazan hasta fuera de Catalunya. La cuestión de la longitud del desplazamiento requerido para asistir a una de estas actividades parece, pues, determinante en sus decisiones de asistencia.

La fecha de asistencia a esta actividad oscila, en los profesores de EGB, entre 1977 y 1990, siendo el promedio en 1988. En los de BUP, con este mismo año como promedio, oscila entre 1984 y 1990, mientras las de los de FP oscilan entre 1989 y 1990, predominando ligeramente 1989, lo que indica que en general, han sido mas recientes.

3.1.3.5. Modo de recepción y procedencia de la información sobre la actividad.

Siguiendo con la idea de hacer recordar las circunstancias que rodearon su decisión de asistir a esa actividad, la pregunta 22 del cuestionario se formuló como sigue:

¿Recuerda como le llegó la información sobre aquella actividad?

- a) Información escrita
- b) Información verbal
- c) Otras ¿Cuales?

La Tabla 80 muestra los resultados de esta pregunta en los tres niveles docentes.

Tabla 80. Medio de recepción de la información sobre la actividad.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|----------------------------|------------|-----------|------------|--------------|
| Información escrita | 89 | 18 | 11 | 118 |
| Información verbal | 29 | 3 | 7 | 39 |
| Otras | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Total | 121 | 21 | 18 | 160 |

Hay que aclarar, en este punto, que los profesores que respondieron a esta cuestión fueron 146, mientras que la suma total de respuestas es de 160. Esto se debe a que en 14 casos, los profesores recibieron la información por mas de un canal (p.e. escrita y verbal), y así lo reflejaron en el cuestionario.

Resulta evidente, no obstante, que la gran mayoría de los profesores recibieron la información sobre la actividad por medios escritos, ya sea porqué circula mas información de este modo, o porqué este sea un medio mas efectivo para que los profesores decidan su asistencia. Cabe señalar, sin embargo, que la proporción de información por via verbal es bastante mas importante en el caso de los profesores de BUP.

Siguiendo con la misma idea general que en las dos preguntas anteriores, en la pregunta 23 del cuestionario se pretendía que los profesores intentaran recordar quien les había transmitido la información sobre la actividad a la que asistieron, ofreciéndoles un amplio abanico de posibles procedencias de este tipo de información, según se había detectado en las entrevistas previas, al objeto de facilitar este recuerdo. La pregunta, pues, se redactó del siguiente modo:

¿Quien le transmitió la información?

1. Un Grup de Mestres ("o Colegio Profesional" en el caso de secundaria)
2. Algún servicio o representante de la Administración
3. Alguna facultad, escuela universitaria o I.C.E.
4. Un Centro de Recursos Pedagógicos
5. La dirección de su escuela.
6. Otros compañeros de su escuela
7. Otros compañeros de fuera de su escuela
8. Otras personas o instituciones ¿Cuales?

En la Tabla 81 se muestran los resultados por niveles docentes.

Tabla 81. Procedencia de la información sobre la actividad.

| | <u>EGB</u> | | <u>FP</u> | | <u>BUP</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|------------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|--------------|--------------|
| 1. | 25 | 17.7 % | 2 | 9.5 % | 2 | 10.5 % | 29 | 16.0 % |
| 2. | 12 | 8.5 % | 4 | 19.0 % | 1 | 5.3 % | 17 | 9.4 % |
| 3. | 12 | 8.5 % | 4 | 19.0 % | 4 | 21.0 % | 20 | 11.1 % |
| 4. | 47 | 33.3 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 47 | 25.9 % |
| 5. | 25 | 17.7 % | 7 | 33.3 % | 9 | 47.4 % | 41 | 22.7 % |
| 6. | 8 | 5.7 % | 2 | 9.6 % | 2 | 10.5 % | 12 | 6.6 % |
| 7. | 8 | 5.7 % | 2 | 9.6 % | 1 | 5.3 % | 11 | 6.1 % |
| 8. | 4 | 2.9 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 4 | 2.2 % |
| Total | 141 | 100 % | 21 | 100 % | 19 | 100 % | 181 | 100 % |

Como en la pregunta anterior, teniendo en cuenta que respondieron a esta cuestión 147 profesores y hay 181 respuestas, algunos de los profesores identificaron mas de una procedencia de la información (p.e. un servicio de la Administración y la dirección de la escuela).

Se observa en la tabla que la información procede principalmente de un Centro de Recursos Pedagógicos (4), de la Dirección de la Escuela (5) y de un Grup de Mestres o Colegio Profesional.

Sin embargo, hay que señalar que las diferencias de procedencia de la información en función del nivel docente son significativamente altas ($\chi^2 = 30.995 > \chi^2_{(14, 0.05)} = 23.684$). Entre ellas destaca que, entre los profesores de EGB, el lugar de procedencia mas importante es un Centro de Recursos Pedagógicos, mientras que este tipo de procedencia no existe en absoluto en el caso de los profesores de FP y de BUP. También existe una diferencia en este mismo sentido, aunque menos importante, respecto a la procedencia de un Grup de Mestres o Colegio Profesional. En este punto hay que señalar que mientras en el cuestionario de los profesores de EGB constaba únicamente "Un Grup de Mestres" en el de los de secundaria se añadía "o un Colegio Profesional" debido a que no hay Colegios Profesionales de los profesores de EGB, mientras que los de secundaria, en tanto que licenciados, pueden pertenecer o tener contactos con sus respectivos Colegios.

También cabe señalar que, en el caso de la Comarca de La Noguera, la sede

del Grup de Mestres de La Noguera es la misma que la del Centre de Recursos de La Noguera, y sus responsables coinciden en algunos casos, por lo que a veces pueden confundirse ambas procedencias informativas. En cualquier caso, la incidencia de ambas entidades en las actividades de formación permanente de los profesores de EGB parece muy notable, a diferencia de lo que ocurre con los de secundaria.

En cambio, el origen de la información sobre estas actividades mas importante para los profesores de FP y de BUP parece ser la Dirección de su propia Escuela (5), y, en un segundo término, alguna facultad, escuela universitaria o I.C.E. (3), los cuales parecen tener una menor incidencia entre los profesores de EGB.

3.1.3.6. Motivos para asistir a la actividad de formación.

La pregunta 24 del cuestionario se centró ya en los motivos y circunstancias que pudieron haber sido considerados por los profesores a la hora de decidir asistir a la actividad de formación permanente a la que se refirieron las anteriores preguntas. Para ello se utilizó un amplio abanico de items que representaban posibles factores que el profesor pudiera haber tomado en consideración a partir de la literatura revisada sobre el tema, de las sugerencias de los grupos de discusión previos y de las opiniones de los profesores a los que se administró el primer cuestionario piloto.

Puesto que diversos motivos o circunstancias podían haber sido considerados simultáneamente, aunque con distinta intensidad, para tomar su decisión, se optó por que las respuestas a cada item tuviesen una gradación de intensidad del tipo “mucho”, “bastante”, “poco” o “nada”, quedando la pregunta formulada en los siguientes términos:

Procure recordar el momento en que decidió asistir a aquella actividad, posiblemente tuvo presentes diversos factores a la hora de decidirse; ¿cómo cree que influyeron los siguientes factores en su decisión?.

1. Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir.
2. Posibilidades de promoción profesional que podría reportarme la asistencia (puntos,

curriculum, etc.).

3. Gratuidad o bajos costes económicos para mi.
4. Utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (recursos didácticos, ...).
5. Estímulos económicos por asistir.
6. Interés de la actividad para la actualización o mejora de mis conocimientos en las materias que imparto.
7. Interés de la actividad para la actualización o mejora de mis conocimientos en otros temas o materias que me gustan.
8. Facilidades de traslado al lugar donde se impartía la actividad.
9. Prestigio profesional o académico que podría reportarme la asistencia.
10. Posibilidad de relación e intercambio con otros compañeros.

(... recuerde el momento en que tomó la decisión, ... que otros factores consideró...)

11. Bajo esfuerzo intelectual que requería la actividad.
12. Interés de la actividad para mi escuela.
13. La asistencia de otros compañeros de mi escuela.
14. Por compromiso con los organizadores o con la Administración.
15. Por la solvencia o el prestigio de los organizadores.
16. Por el apoyo o estímulo que recibí de los familiares y/o amigos.
17. Era mas cómodo o divertido que hacer otra cosa (ir a la escuela, quedarse en casa, etc.).
18. Por el atractivo que parecía tener la actividad en sí misma.
19. Por presiones o requerimientos de la dirección de la escuela, de la Administración o de la inspección.
20. Otros factores que cree que pudieron influir en su decisión de asistir. ¿Cuales?.

La Tabla 82 muestra las frecuencias y porcentajes de las respuestas del conjunto de los profesores del estudio a los items de esta pregunta (se señala en **negrita** el porcentaje mayor). Asimismo se muestra el índice **P** resultante de la valoración cuantitativa de las respuestas, que oscila entre un valor mínimo de 0 y un máximo de 3, y nos proporciona el valor medio de las respuestas del profesorado en cada item, junto con las correspondientes desviaciones típicas (DT).

Hay que señalar que en este índice se ha optado por dividir la puntuación total obtenida en cada item no por el número de sujetos que respondieron al item correspondiente, sino por el número máximo de sujetos que respondieron a alguno de los items de la pregunta, esto es, 147. Se optó por

este modo de calcular el valor medio de las respuestas a cada ítem debido a que se observó que algunos profesores respondían a la pregunta marcando únicamente los ítems en los que sus respuestas eran del tipo “mucho”, “bastante” o “poco”, y dejando en blanco las cuatro casillas de un ítem cuando pensaban que ese motivo no había tenido ninguna influencia, en lugar de marcar la respuesta “nada”. De este modo el valor medio tal como se calculó en los índices P recuperaba una información perdida al considerar la ausencia de respuesta de un profesor a un ítem con un valor de 0, esto es, como una respuesta del tipo “nada”.

Tabla 82. Motivos de asistencia a la actividad de formación (n= 147).

| <u>M</u> | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> | <u>DT</u> |
|----------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|-----------|
| 1 | 49 | 34.3 % | 64 | 44.7 % | 19 | 13.3 % | 11 | 7.7 % | 143 | 2.000 | 0.936 |
| 2 | 8 | 5.7 % | 22 | 15.7 % | 48 | 34.3 % | 62 | 44.3 % | 140 | 0.789 | 0.893 |
| 3 | 12 | 8.6 % | 41 | 29.3 % | 39 | 27.8 % | 48 | 34.3 % | 140 | 1.068 | 0.991 |
| 4 | 84 | 57.1 % | 53 | 36.1 % | 8 | 5.4 % | 2 | 1.4 % | 147 | 2.490 | 0.666 |
| 5 | 2 | 1.5 % | 3 | 2.2 % | 22 | 15.9 % | 111 | 80.4 % | 138 | 0.231 | 0.550 |
| 6 | 72 | 49.3 % | 50 | 34.3 % | 18 | 12.3 % | 6 | 4.1 % | 146 | 2.272 | 0.857 |
| 7 | 46 | 33.6 % | 68 | 49.6 % | 14 | 10.2 % | 9 | 6.6 % | 137 | 1.959 | 0.967 |
| 8 | 33 | 23.7 % | 41 | 29.5 % | 17 | 12.2 % | 48 | 34.5 % | 139 | 1.347 | 1.203 |
| 9 | 2 | 1.5 % | 14 | 10.4 % | 43 | 31.8 % | 76 | 56.3 % | 135 | 0.524 | 0.725 |
| 10 | 19 | 13.1 % | 74 | 51.0 % | 38 | 26.2 % | 14 | 9.7 % | 145 | 1.653 | 0.841 |
| 11 | 1 | 0.7 % | 18 | 13.3 % | 54 | 40.0 % | 62 | 45.9 % | 135 | 0.633 | 0.722 |
| 12 | 43 | 30.7 % | 72 | 50.7 % | 20 | 14.1 % | 7 | 4.9 % | 142 | 1.993 | 0.872 |
| 13 | 4 | 2.9 % | 39 | 28.3 % | 28 | 20.3 % | 67 | 48.5 % | 138 | 0.803 | 0.926 |
| 14 | 2 | 1.5 % | 3 | 2.2 % | 28 | 20.7 % | 102 | 75.6 % | 135 | 0.272 | 0.568 |
| 15 | 8 | 5.8 % | 31 | 22.6 % | 33 | 24.1 % | 65 | 47.5 % | 137 | 0.810 | 0.953 |
| 16 | 3 | 2.2 % | 15 | 11.2 % | 40 | 29.9 % | 76 | 56.7 % | 134 | 0.537 | 0.761 |
| 17 | 1 | 0.7 % | 3 | 2.3 % | 29 | 22.0 % | 99 | 75.0 % | 132 | 0.258 | 0.525 |
| 18 | 34 | 24.3 % | 75 | 53.6 % | 14 | 10.0 % | 17 | 12.1 % | 140 | 1.810 | 0.975 |
| 19 | 1 | 0.8 % | 7 | 5.2 % | 26 | 19.4 % | 100 | 74.6 % | 134 | 0.293 | 0.588 |
| 20 | 6 | 46.1 % | 6 | 46.1 % | 1 | 7.7 % | 0 | 0.0 % | 13 | 0.211 | 0.704 |

Si clasificamos los diversos motivos o circunstancias que refleja cada ítem por orden de su importancia de mayor a menor de acuerdo a su valor P se obtiene la siguiente ordenación:

1º Utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (M4: 2.490).

2º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que

imparten (M6: 2.272).

3º Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir (M1: 2.000).

4º Interés de la actividad para su escuela (M12: 1.993).

5º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en temas o materias que les gustan (M7: 1.959)

6º. El atractivo que parecía tener la actividad en sí misma (M18: 1.810).

7º. Posibilidad de relación e intercambio con otros compañeros (M10: 1.653).

8º. Facilidades de traslado al lugar donde se impartía la actividad (M8: 1.347).

9º. Gratuidad o bajos costes económicos para ellos (M3: 1.068).

10º. La solvencia o el prestigio de los organizadores (M15: 0.810).

11º. La asistencia de otros compañeros de su escuela (M13: 0.803).

12º. Posibilidades de promoción profesional que podría reportarles la asistencia (2: 0.789).

13º. Bajo esfuerzo intelectual que requería la actividad (M11: 0.633).

14º. El apoyo o estímulo que recibieron de los familiares y/o amigos (M16: 0.537).

15º. Prestigio profesional o académico que podría reportarles la asistencia (M9: 0.524).

16º. Presiones o requerimientos de la dirección de la escuela, de la Administración o de la inspección (M19: 0.293).

17º. Compromiso con los organizadores o con la Administración (M14: 0.272).

18º. Era mas cómodo o divertido que hacer otra cosa (M17: 0.258).

19º. Estímulos económicos por asistir (M5: 0.231).

20º. Otros factores (M20: 0.211).

Se observa, por tanto, que los dos motivos mas valorados para decidir la asistencia a una actividad de formación permanente se remiten a que las características intrínsecas de la actividad en cuestión, esto es, los contenidos del aprendizaje propuesto, la hagan instrumentalmente eficaz para su aplicación o utilización en el aula, o para mejorar los conocimientos de los profesores relativos a la materia que imparten, mientras que el tercer motivo se refiere mas bien a una condición previa, la disponibilidad horaria o de tiempo, antes que al contenido particular de la actividad propuesta. Esta distinción entre lo que serían propiamente los motivos por los que se decide hacer alguna cosa, por una parte, y, por otra, las condiciones previas o necesarias para que esta decisión pueda ser tomada, nos parece crítica de acuerdo con el planteamiento previo del presente estudio. Algo parecido cabe decir respecto a la distinción, implícita en la anterior, entre los que son las características mas o menos motivantes intrínsecas en el contenido de la actividad de formación propuesta, y las características organizativas o de "formato" en las que se encuadra una particular actividad formativa. Los dos

items mas valorados por los profesores (4 y 6) para decidir su asistencia a una actividad pertenecerían al primer tipo, mientras que el tercero (1) pertenecería al segundo.

Cabe señalar también que el mayor valor de DT corresponde al item 8 (Facilidades de traslado al lugar donde se impartía la actividad). Estas diferencias pueden interpretarse en el sentido de que este es un aspecto altamente valorado solo por algunos profesores, probablemente aquellos cuya residencia está mas lejana de los núcleos donde habitualmente se realizan actividades de formación.

Veamos ahora brevemente el análisis diferencial de las respuestas de los profesores a los ítems de esta pregunta en función de algunas variables de identificación como son los niveles docentes, el sexo y la edad.

La Tabla 83 muestra los valores de P para cada uno de los tres niveles docentes (EGB, FP y BUP) en cada ítem, y el correspondiente al total de los sujetos, indicándose los cinco motivos mas valorados en cada caso.

Tabla 83. Importancia de los motivos de asistencia en los tres niveles docentes.

| <u>M</u> | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|----------|------------|------------|------------|--------------|
| 1. | 2.000 (5º) | 2.000 (3º) | 2.000 (2º) | 2.000 (3º) |
| 2. | 0.802 | 0.684 | 0.824 | 0.789 |
| 3. | 1.036 | 1.316 | 1.000 | 1.068 |
| 4. | 2.586 (1º) | 2.316 (2º) | 2.059 (1º) | 2.490 (1º) |
| 5. | 0.234 | 0.158 | 0.294 | 0.231 |
| 6. | 2.378 (2º) | 2.526 (1º) | 1.294 | 2.272 (2º) |
| 7. | 2.036 (4º) | 1.895 (5º) | 1.529 (4º) | 1.959 (5º) |
| 8. | 1.378 | 0.947 | 1.588 | 1.347 |
| 9. | 0.505 | 0.579 | 0.588 | 0.524 |
| 10. | 1.658 | 1.947 (4º) | 1.294 | 1.653 |
| 11. | 0.640 | 0.526 | 0.706 | 0.633 |
| 12. | 2.108 (3º) | 1.842 | 1.412 | 1.993 (4º) |
| 13. | 0.829 | 0.632 | 0.824 | 0.803 |
| 14. | 0.270 | 0.263 | 0.294 | 0.272 |
| 15. | 0.847 | 0.632 | 0.765 | 0.810 |
| 16. | 0.613 | 0.158 | 0.471 | 0.537 |

| | | | | |
|-----|-------|-------|-------------------------|-------|
| 17. | 0.252 | 0.211 | 0.353 | 0.259 |
| 18. | 1.919 | 1.421 | 1.529 (4 ^º) | 1.810 |
| 19. | 0.315 | 0.158 | 0.294 | 0.293 |
| 20. | 0.225 | 0.263 | 0.176 | 0.211 |

Se observa que las diferencias mas importantes entre los valores de P de los tres niveles docentes corresponden a M4, M6 y M8. Efectivamente, a estos items corresponden las únicas diferencias significativas, tal como se muestra en las tablas 84, 85 y 86.

Tabla 84. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M4.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|----------|
| EGB | 70 | 63.1 % | 37 | 33.3 % | 3 | 2.7 % | 1 | 0.9 % | 111 | 2.586 |
| FP | 9 | 47.3 % | 8 | 42.1 % | 1 | 5.3 % | 1 | 5.3 % | 19 | 2.316 |
| BUP | 5 | 29.4 % | 8 | 47.1 % | 4 | 23.5 % | 0 | 0.0 % | 17 | 2.059 |
| Total | 84 | 57.1 % | 53 | 36.1 % | 8 | 5.4 % | 2 | 1.4 % | 147 | 2.490 |

Las diferencias son significativas, en este caso, con un valor $\chi^2 = 18.56 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.592$, y una probabilidad de $p = 0.005$. Por otra parte, los valores medios (P) ayudan a interpretar estas diferencias en el sentido de que son los profesores de EGB los que valoran mas M4 (la utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula), mientras que los profesores de FP lo valoran ligeramente menos, y son los profesores de BUP los que valoran menos este aspecto a la hora de decidir su asistencia a una actividad de formación.

Tabla 85. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M6.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| EGB | 57 | 51.8 % | 42 | 38.2 % | 9 | 8.2 % | 2 | 1.8 % | 110 | 2.378 |
| FP | 14 | 73.7 % | 1 | 5.3 % | 4 | 21.0 % | 0 | 0.0 % | 19 | 2.526 |
| BUP | 1 | 5.9 % | 7 | 41.2 % | 5 | 29.4 % | 4 | 23.5 % | 17 | 1.294 |
| Total | 72 | 49.3 % | 50 | 34.2 % | 18 | 12.3 % | 6 | 4.1 % | 146 | 2.272 |

Las diferencias son significativas, en este caso, con un valor $\chi^2 = 38.845 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.592$, y una probabilidad de $p = 0.001$. Los valores P indican que son los profesores de FP los que valoran más M6 (interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten). Lo que más destaca, sin embargo, es la inferior valoración de M6 por parte de los profesores de BUP para decidir su asistencia a actividades de formación.

Tabla 86. Motivos para asistir: niveles docentes vs. M8.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| EGB | 28 | 26.4 % | 29 | 27.4 % | 11 | 10.4 % | 38 | 35.8 % | 106 | 1.378 |
| FP | 2 | 11.1 % | 3 | 16.7 % | 6 | 33.3 % | 7 | 38.9 % | 18 | 0.947 |
| BUP | 3 | 20.0 % | 9 | 60.0 % | 0 | 0.0 % | 3 | 20.0 % | 15 | 1.588 |
| Total | 33 | 23.7 % | 41 | 29.5 % | 17 | 12.2 % | 48 | 34.5 % | 139 | 1.347 |

Las diferencias son significativas con un valor $\chi^2 = 17.274 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.592$, y una probabilidad de $p = 0.008$. Destacan, en este caso, tanto la inferior valoración que hacen los profesores de FP de M8 (facilidades de traslado al lugar donde se impartía la actividad), como la mayor valoración que hacen de este aspecto los profesores de BUP, a la hora de decidir su asistencia a la actividad de formación permanente.

Por otra parte, y aún sin llegar a ser diferencias significativas en conjunto, cabe señalar diferencias de valoraciones importantes entre los tres niveles docentes en M7, M12, M16 y M18.

Efectivamente, en M7 (interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten), así como en M12 (interés de la actividad para su escuela) se observa que estos aspectos son menos valorados por los profesores de BUP que por los de FP, y por éstos menos que por los de EGB, que son los que parecen valorar más estos aspectos de las actividades de formación como motivos de asistencia.

Además, los profesores de FP son los que menos valoran M16 (el apoyo o

estímulo que recibieron de familiares y/o amigos). Asimismo los profesores de secundaria (FP y BUP) valoraron menos que los de EGB M18 (el atractivo que parecía tener la actividad en sí misma).

Considerando la variable sexo, se observa que las diferencias entre hombres y mujeres en sus respuestas a los diversos items de esta pregunta no son significativamente altas. Las diferencias mas cercanas al nivel de significación corresponden a M6, con un valor de $X^2 = 6.487 < X^2_{(3, 0.05)} = 7.815$, y una probabilidad de $p = 0.0902$, cuyos resultados se muestran en la Tabla 87.

Tabla 87. Motivos para asistir: hombres/mujeres vs.M6.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|----------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|----------|
| Mujeres | 53 | 55.8 % | 31 | 32.6 % | 8 | 8.4 % | 3 | 3.2 % | 95 | 2.385 |
| Hombres | 19 | 37.2 % | 19 | 37.2 % | 10 | 19.6 % | 3 | 5.9 % | 51 | 2.059 |
| Total | 72 | 49.3 % | 50 | 34.3 % | 18 | 12.3 % | 6 | 4.1 % | 146 | 2.272 |

Parece, por tanto, que las mujeres valoran mas que los hombres el 'interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten' (M6) a la hora de decidir su asistencia a esa actividad.

Por otra parte, la Tabla 88 muestra los valores P obtenidos por hombres y mujeres en cada uno de los motivos junto con los de la población total, señalándose asimismo los cinco motivos mas valorados en cada caso.

Tabla 88. Importancia de los motivos para asistir entre hombres y mujeres.

| <u>M</u> | <u>Mujeres</u> | <u>Hombres</u> | <u>Total</u> |
|----------|----------------|----------------|--------------|
| 1. | 1.979 (4º) | 2.039 (3º) | 2.000 (3º) |
| 2. | 0.823 | 0.725 | 0.789 |
| 3. | 0.979 | 1.235 | 1.068 |
| 4. | 2.563 (1º) | 2.353 (1º) | 2.490 (1º) |
| 5. | 0.271 | 0.157 | 0.231 |
| 6. | 2.385 (2º) | 2.059 (2º) | 2.272 (2º) |
| 7. | 1.969 (5º) | 1.941 (4º) | 1.959 (5º) |
| 8. | 1.427 | 1.196 | 1.347 |

| | | | |
|-----|------------|------------|------------|
| 9. | 0.510 | 0.549 | 0.524 |
| 10. | 1.677 | 1.608 | 1.653 |
| 11. | 0.646 | 0.608 | 0.633 |
| 12. | 2.094 (3ª) | 1.804 | 1.993 (4ª) |
| 13. | 0.813 | 0.784 | 0.803 |
| 14. | 0.219 | 0.373 | 0.272 |
| 15. | 0.833 | 0.765 | 0.810 |
| 16. | 0.531 | 0.549 | 0.537 |
| 17. | 0.250 | 0.275 | 0.259 |
| 18. | 1.760 | 1.902 (5ª) | 1.810 |
| 19. | 0.333 | 0.216 | 0.293 |
| 20. | 0.156 | 0.314 | 0.211 |

Además de en el mencionado M6, se observan, por tanto, ligeras diferencias en M3, M4, M8, M12 y M18. Efectivamente, las mujeres parecen valorar ligeramente más que los hombres el M12 (interés de la actividad para su escuela), M4 (utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula) y M8 (facilidades de traslado al lugar donde se imparte la actividad). Por su parte, los hombres parecen valorar ligeramente más que las mujeres el M3 (gratuidad o bajos costos económicos para ellos) y M18 (el atractivo de la actividad en sí misma).

Por edades únicamente aparecen diferencias significativas en M4 y M13, tanto si se toman intervalos de edad de 7 años como de 14 años. En las tablas 89 y 90 se muestran las respuestas a estos ítems considerando estos últimos intervalos de edades.

Tabla 89. Motivos para asistir: intervalos de edad vs. M4.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|----------|
| 23-36 | 43 | 57.3 % | 27 | 36.0 % | 3 | 4.0 % | 2 | 2.7 % | 75 | 2.480 |
| 37-50 | 29 | 55.8 % | 22 | 42.3 % | 1 | 1.9 % | 0 | 0.0 % | 52 | 2.538 |
| 51-64 | 11 | 57.9 % | 4 | 21.0 % | 4 | 21.0 % | 0 | 0.0 % | 19 | 2.368 |
| Total | 83 | 56.9 % | 53 | 36.3 % | 8 | 5.5 % | 2 | 1.4 % | 146 | 2.486 |

Aparecen aquí diferencias significativas con un valor de $\chi^2 = 13.556 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.035$. Por otra parte el valor P indica

que son los profesores de edades comprendidas entre los 51 y 64, esto es, los de mas edad, los que menos valoran el M4 (utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula) para decidir su asistencia a una actividad de formación permanente.

Tabla 90. Motivos para asistir: intervalos de edad vs. M13.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|--------|--------------|----------|
| 23-36 | 1 | 1.4 % | 14 | 20.0 % | 17 | 24.3 % | 38 | 54.3 % | 70 | 0.640 |
| 37-50 | 1 | 2.0 % | 18 | 36.0 % | 6 | 12.0 % | 25 | 50.0 % | 50 | 0.865 |
| 51-64 | 2 | 11.8 % | 7 | 41.2 % | 4 | 23.5 % | 4 | 23.5 % | 17 | 1.263 |
| Total | 4 | 2.9 % | 39 | 28.5 % | 27 | 19.7 % | 67 | 48.9 % | 137 | 0.801 |

En este caso aparecen diferencias significativas con un valor de $\chi^2 = 12.875 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0296$. Mientras que, considerando el valor P, se observa que son los profesores de mas edad (51-64 años) los que mas valoran el M13 (la asistencia de otros compañeros de su escuela), y los mas jóvenes (23-36 años) los que menos lo valoran, a la hora de decidir su asistencia a las actividades de formación.

En la Tabla 91 se indican los valores medios (P) para cada uno de los intervalos de edad, así como el orden de valoración de los cinco motivos mas valorados dentro de cada uno de ellos.

Tabla 91. Importancia de los motivos para asistir por intervalos de edad.

| <u>M</u> | <u>23-36</u> | <u>37-50</u> | <u>51-64</u> |
|----------|--------------|--------------|--------------|
| 1. | 2.040 (3º) | 2.000 (5º) | 1.789 (4º) |
| 2. | 0.760 | 0.788 | 0.895 |
| 3. | 1.280 | 0.846 | 0.842 |
| 4. | 2.480 (1º) | 2.538 (1º) | 2.368 (1º) |
| 5. | 0.187 | 0.269 | 0.263 |
| 6. | 2.307 (2º) | 2.250 (2º) | 2.263 (2º) |
| 7. | 2.013 (4º) | 2.077 (4º) | 1.421 |
| 8. | 1.493 | 1.288 | 1.000 |
| 9. | 0.480 | 0.519 | 0.737 |
| 10. | 1.600 | 1.769 | 1.632 (5º) |

| | | | |
|-----|------------|------------|------------|
| 11. | 0.720 | 0.519 | 0.579 |
| 12. | 1.787 | 2.212 (3º) | 2.211 (3º) |
| 13. | 0.640 | 0.865 | 1.263 |
| 14. | 0.253 | 0.250 | 0.368 |
| 15. | 0.693 | 0.923 | 1.000 |
| 16. | 0.453 | 0.673 | 0.474 |
| 17. | 0.253 | 0.231 | 0.316 |
| 18. | 1.987 (5º) | 1.750 | 1.316 |
| 19. | 0.333 | 0.346 | 0.368 |
| 20. | 0.156 | 0.327 | 0.105 |

Se observa en la Tabla que M12 (interés de la actividad para su escuela) es menos valorado por los profesores mas jóvenes (23-36 años), mientras que los de mayor edad valoran menos que el resto M7 (interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en otros temas o materias que les gustan).

Por otra parte cabe señalar algunas tenedencias que aparecen con la edad. Efectivamente, al aumentar la edad disminuye la importancia atribuida a M1 (posibilidades de horario o tiempo disponibles para asistir), M3 (gratuidad o bajos costes económicos para ellos), M8 (facilidades de traslado al lugar donde se imparte la actividad) y M18 (atractivo que parece tener la actividad en si misma). Por el contrario, con la edad aumenta la importancia atribuida a M9 (prestigio profesional o académico que puede reportar la asistencia) y M15 (por la solvencia o el prestigio de los organizadores).

3.1.3.7. Satisfacción por la actividad de formación.

La pregunta 25 del cuestionario pretendía valorar el grado en que los profesores percibían como satisfactoria la actividad de formación a la que habían asistido, en el sentido de responder a las expectativas o motivaciones que les llevaron a aistir a ella, mediante las cuatro categorías de respuesta habituales. La pregunta quedó formulada del siguiente modo:

¿Cree que obtuvo el provecho o que consiguió lo que esperaba de la asistencia a aquella actividad?

Las frecuencias y porcentajes de respuesta para cada categoría se muestran en la Tabla 92.

Tabla 92. Satisfacción de expectativas respecto a la actividad.

| | | |
|-----------------|-----|--------|
| Mucho | 26 | 17.7 % |
| Bastante | 94 | 63.9 % |
| Poco | 25 | 17.0 % |
| Nada | 2 | 1.4 % |
| Total | 147 | 100 % |

Mayoritariamente, pues, los profesores parecen sentirse satisfechos respecto al aprovechamiento de la última actividad de formación recordada, puesto que el 81.6 % la consideraron “muy” o “bastante” satisfactoria respecto a sus expectativas previas.

Por niveles docentes no aparecen, en conjunto, diferencias significativas ($\chi^2 = 7.211 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.3017$), si bien el valor P parece indicar una menor satisfacción por parte de los profesores de BUP, tal como se muestra en la Tabla 93.

Tabla 93. Satisfacción con la actividad vs. niveles docentes.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|--------|-----------------|--------|-------------|--------|-------------|-------|--------------|----------|
| EGB | 22 | 19.8 % | 70 | 63.1 % | 18 | 16.2 % | 1 | 0.9 % | 111 | 2.018 |
| FP | 2 | 10.5 % | 15 | 79.0 % | 2 | 10.5 % | 0 | 0.0 % | 19 | 2.000 |
| BUP | 2 | 11.8 % | 9 | 52.9 % | 5 | 29.4 % | 1 | 5.9 % | 17 | 1.706 |
| Total | 26 | 17.7 % | 94 | 63.9 % | 25 | 17.0 % | 2 | 1.4 % | 147 | 1.980 |

Tampoco aparecen diferencias significativas ($\chi^2 = 2.157 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.5406$) entre hombres y mujeres, como se muestra en la Tabla 94, si bien los valores P parecen indicar una ligera mayor satisfacción entre las mujeres.

Tabla 94. Satisfacción con la actividad vs. hombres/mujeres.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|---------------|-----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| Mujeres | 20 | 20.8 % | 60 | 62.5 % | 15 | 15.6 % | 1 | 1.0 % | 96 | 2.031 |
| Hombres | 6 | 11.8 % | 34 | 66.7 % | 10 | 19.6 % | 1 | 2.0 % | 51 | 1.882 |
| Total | 26 | 17.7 % | 94 | 63.9 % | 25 | 17.0 % | 2 | 1.4 % | 147 | 1.980 |

Tampoco por grupos de edad aparecen, en conjunto, diferencias significativas ($X^2 = 5.077 < X^2(6, 0.05) = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.5339$), como se muestra en la Tabla 95, si bien los valores P apuntan a una ligera mayor satisfacción entre el profesorado de edades intermedias.

Tabla 95. Satisfacción con la actividad vs. intervalos de edad.

| | <u>Mucho</u> | | <u>Bastante</u> | | <u>Poco</u> | | <u>Nada</u> | | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|---------------|-----------------|---------------|-------------|---------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| 23-36 | 11 | 14.7 % | 50 | 66.6 % | 12 | 16.0 % | 2 | 2.7 % | 75 | 1.933 |
| 37-50 | 13 | 25.0 % | 30 | 57.7 % | 9 | 17.3 % | 0 | 0.0 % | 52 | 2.077 |
| 51-64 | 2 | 10.5 % | 13 | 68.4 % | 4 | 21.1 % | 0 | 0.0 % | 19 | 1.895 |
| Total | 26 | 17.8 % | 93 | 63.7 % | 25 | 17.1 % | 2 | 1.4 % | 146 | 1.979 |

3.1.3.8. Motivos de asistencia, en general.

Puesto que las últimas cinco preguntas se referían al recuerdo de “una de las últimas actividades” intentando concretar lo mas posible, parecía oportuno que los propios profesores respondieran a una pregunta de carácter mas genérico sobre los motivos por los que asisten a actividades de formación permanente, para observar hasta que punto sus respuestas a la pregunta 24 podían ser generalizables. Para ello se formuló la pregunta 26 del siguiente modo:

En general, cuando decide participar en algún curso, seminario, taller, etc. ¿cuales son los motivos que mas tiene en cuenta a la hora de tomar su decisión de entre los citados en la pregunta 24? Escoja hasta un máximo de 5, citando el número correspondiente por orden de importancia.

En primer lugar el Núm.: ____
 En segundo lugar el Núm.: ____
 En tercer lugar el Núm.: ____
 En cuarto lugar el Núm.: ____
 En quinto lugar el Núm.: ____

La Tabla 96 muestra, en primer lugar, las frecuencias con las que fueron elegidos cada uno de los 20 motivos (MG) de la pregunta 24, ya sea en 1º, 2º, 3º, 4º o 5º lugar. La columna Total significa, por tanto, la frecuencia con la que los profesores eligieron cada motivo en cualquiera de los cinco primeros.

La columna Val. de esta Tabla es una valoración que pondera la frecuencia de elecciones en 1º, 2º, 3º, 4º y 5º lugar, atribuyéndole respectivamente una puntuación de 5, 4, 3, 2, y 1 respectivamente, y dividiendo el total por el número de profesores (n= 148) que contestaron a la pregunta. Este índice, que oscila entre un mínimo de 0 y un máximo de 5, nos permitirá discriminar cuando, por ejemplo, dos motivos sean elegidos con la misma frecuencia entre los cinco primeros. Si, en este caso, el índice Val. fuera mayor en uno que en otro, indicaría que en el primero ha sido elegido en posiciones de orden superiores a las del segundo aún teniendo la misma frecuencia.

Por último, la columna %s/e (porcentaje sobre las elecciones) indica el porcentaje que representa cada frecuencia respecto al total de elecciones efectuadas (en este caso 685), mientras que la columna %s/n (porcentaje sobre el número de sujetos) indica el porcentaje que representan las mismas frecuencias respecto al total de profesores que contestaron la pregunta (en este caso 148).

Tabla 96. Principales motivos de asistencia a las actividades en general.

| MG | 1º | 2º | 3º | 4º | 5º | Total | Val. | %s/e | %s/n |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| 1. | 37 | 10 | 15 | 12 | 11 | 85 | 2.061 | 12.4 % | 57.4 % |
| 2. | 4 | 3 | 1 | 7 | 1 | 16 | 0.338 | 2.3 % | 10.8 % |
| 3. | 3 | 7 | 4 | 5 | 8 | 27 | 0.493 | 3.9 % | 18.2 % |
| 4. | 50 | 38 | 19 | 6 | 4 | 117 | 3.209 | 17.1 % | 79.1 % |
| 5. | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0.041 | 0.3 % | 1.4 % |
| 6. | 26 | 41 | 25 | 12 | 6 | 110 | 2.696 | 16.1 % | 74.3 % |
| 7. | 9 | 22 | 20 | 13 | 10 | 74 | 1.547 | 10.8 % | 50.0 % |

| | | | | | | | | | |
|--------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|-------|--------------|
| 8. | 2 | 9 | 10 | 13 | 9 | 43 | 0.750 | 6.3 % | 29.1 % |
| 9. | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 | 0.054 | 0.7 % | 3.4 % |
| 10. | 1 | 5 | 17 | 14 | 9 | 46 | 0.764 | 6.7 % | 31.1 % |
| 11. | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 2 | 0.027 | 0.3 % | 1.4 % |
| 12. | 2 | 6 | 20 | 25 | 5 | 58 | 1.007 | 8.5 % | 39.2 % |
| 13. | 0 | 2 | 1 | 2 | 2 | 7 | 0.115 | 1.0 % | 4.7 % |
| 14. | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0.027 | 0.1 % | 0.7 % |
| 15. | 0 | 0 | 6 | 6 | 8 | 20 | 0.257 | 2.9 % | 13.5 % |
| 16. | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 | 0.041 | 0.6 % | 2.7 % |
| 17. | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0.020 | 0.1 % | 0.7 % |
| 18. | 8 | 1 | 5 | 14 | 30 | 58 | 0.791 | 8.5 % | 39.2 % |
| 19. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.000 | 0.0 % | 0.0 % |
| 20. | 5 | 1 | 0 | 1 | 2 | 9 | 0.223 | 1.3 % | 6.1 % |
| Total | 148 | 146 | 144 | 137 | 110 | 685 | | | 100 % |

De la Tabla anterior se desprende que los seis motivos mas frecuentemente citados por los profesores entre los cinco mas importantes a la hora de decidir su asistencia a las actividades de formación permanente en general son, por este orden:

1º Utilidad practica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (MG.4).

2º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten (MG.6).

3º Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir (MG.1).

4º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en otros temas o materias que les gustan (MG.7).

5º Interés de la actividad para su escuela (MG.12)

6º Por el atractivo que parecía tener la actividad en si misma (MG.18).

Todos ellos representarían motivos de asistencia “en general” señalados por entre el 80 y el 40 % del profesorado entre los cinco mas importantes a la hora de tomar sus decisiones de asistir a una actividad.

Cabe destacar que el motivo que se sitúa en sexto lugar (MG.18) fué elegido por el mismo número de profesores, entre los cinco primeros motivos, que el quinto (MG.12), pero su menor Val indica que fué elegido en posiciones de orden posteriores a éste, tal como puede observarse en la Tabla.

Por otra parte, ordenando por orden de importancia los 19 motivos de asistencia “en general” (MG), excluido M.20: Otros, y comparando esta ordenación con los motivos de asistencia referidos a la última actividad de formación (M), tal como quedaron valorados por el índice P en la Tabla 82, se observa una importante coincidencia, tal como se muestra en la Tabla 97, particularmente entre los diez primeros motivos mas valorados en ambos casos.

Tabla 97. Motivos de asistencia “en general” y para la última actividad.

| <u>Orden</u> | <u>En general</u> | <u>Ultima actividad</u> |
|--------------|-------------------|-------------------------|
| 1º | MG.4 | M.4 |
| 2º | MG.6 | M.6 |
| 3º | MG.1 | M.1 |
| 4º | MG.7 | M.12 |
| 5º | MG.12 | M.7 |
| 6º | MG.18 | M.18 |
| 7º | MG.10 | M.10 |
| 8º | MG.8 | M.8 |
| 9º | MG.3 | M.3 |
| 10º | MG.15 | M.15 |
| 11º | MG.2 | M.13 |
| 12º | MG.13 | M.2 |
| 13º | MG.9 | M.11 |
| 14º | MG.16 | M.16 |
| 15º | MG.5 | M.9 |
| 16º | MG.11 | M.19 |
| 17º | MG.14 | M.14 |
| 18º | MG.17 | M.17 |
| 19º | MG.19 | M.5 |

Se observa, por tanto, que la coincidencia es casi absoluta en los 10 primeros motivos, y con ligeras diferencias de orden en los restantes. Dicho de otro modo, los motivos mas valorados son los mismos y prácticamente por el mismo orden, tanto si se refieren a la decisión de asistir a la última actividad como si se refieren a los motivos que suelen tener en cuenta los profesores para decidir su asistencia a las actividades de formación en general. Esta importante coincidencia indica, pues, que los profesores no diferencian significativamente los motivos que les llevan generalmente a asistir a

actividades de formación de los que consideraron a la hora de decidir su asistencia a “una de las ultimas”. O, dicho de otro modo, que los motivos expresados en las respuestas a la pregunta 24 respecto a esa decisión en particular serían generalizables a los de sus decisiones en general.

Por otra parte, la Tabla 98 compara la frecuencia de elecciones recibidas por cada uno de los motivos “en general” por los profesores de los tres niveles docentes. En ella se señalan, para cada nivel docente, los cinco motivos mas citados por orden de mayor a menor importancia.

Tabla 98. Motivos de asistencia “en general” vs. niveles docentes.

| <u>MG</u> | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|-----------|------------|-----------|------------|--------------|
| 1. | 64 (3º) | 12 (3º) | 9 (4º) | 85 (3º) |
| 2. | 9 | 2 | 5 | 16 |
| 3. | 20 | 5 | 2 | 27 |
| 4. | 89 (1º) | 16 (2º) | 12 (1º) | 117 (1º) |
| 5. | 1 | 1 | 0 | 2 |
| 6. | 80 (2º) | 19 (1º) | 11 (2º) | 110 (2º) |
| 7. | 54 (4º) | 10 (4º) | 10 (3º) | 74 (4º) |
| 8. | 33 | 4 | 6 | 43 |
| 9. | 3 | 0 | 2 | 5 |
| 10. | 30 | 10 (5º) | 6 (5º) | 46 |
| 11. | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 12. | 52 (5º) | 2 | 4 | 58 (5º) |
| 13. | 4 | 1 | 2 | 7 |
| 14. | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 15. | 15 | 1 | 4 | 20 |
| 16. | 3 | 0 | 1 | 4 |
| 17. | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 18. | 47 | 6 | 5 | 58 |
| 19. | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 20. | 9 | 0 | 0 | 9 |

Se observa, pues que los cuatro motivos mas citados como los mas importantes son los mismos para los tres niveles docentes, si bien con alguna diferencia de orden que hace que, por ejemplo, para los profesores de FP el motivo mas citado sea MG.6 (Actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten), mientras que para los de EGB y BUP sea MG.4 (Utilidad práctica de cara a su aplicación o utilización en el aula).

También se observa que el 5º motivo más citado difiere entre los profesores de primaria y los de secundaria. Mientras para los primeros sería MG.12 (Interés de la actividad para su escuela), para los de secundaria sería MG.10 (Posibilidad de relación e intercambio con otros compañeros).

En la Tabla 99 se comparan los motivos elegidos entre los cinco primeros por hombres y mujeres. La columna (F) representa la frecuencia de elecciones de cada motivo entre los cinco primeros con independencia del orden de elección. La columna (%s/n) refleja el porcentaje que esta frecuencia representa sobre el total de profesoras (96) y de profesores (52) respectivamente que contestaron a la pregunta. La columna (%s/e) refleja el porcentaje de la misma frecuencia con respecto al total de elecciones efectuadas por la mujeres (443) y por los hombres (242) respectivamente. Finalmente, se muestra también el orden de los cinco motivos más importantes para las mujeres y para los hombres, teniendo en cuenta las anteriores frecuencias, y que fueron citados por entre el 40 y el 80 % aproximadamente de los profesores y de las profesoras.

Tabla 99. Motivos de asistencia “en general” para hombres y mujeres.

| MG | Mujeres | | | | Hombres | | | |
|----|---------|--------|--------|------|---------|--------|--------|------|
| | F | %s/n | %s/e | | F | %s/n | %s/e | |
| 1 | 55 | 57.3 % | 12.4 % | (3º) | 30 | 57.7 % | 12.4 % | (3º) |
| 2 | 10 | 10.4 % | 2.3 % | | 6 | 11.5 % | 2.5 % | |
| 3 | 16 | 16.7 % | 3.6 % | | 11 | 21.2 % | 4.5 % | |
| 4 | 77 | 80.2 % | 17.4 % | (1º) | 40 | 76.9 % | 16.5 % | (1º) |
| 5 | 0 | 0.0 % | 0.0 % | | 2 | 3.8 % | 0.8 % | |
| 6 | 73 | 76.0 % | 16.5 % | (2º) | 37 | 71.2 % | 15.3 % | (2º) |
| 7 | 47 | 49.0 % | 10.6 % | (4º) | 27 | 51.9 % | 11.2 % | (4º) |
| 8 | 30 | 31.3 % | 6.8 % | | 13 | 25.0 % | 5.4 % | |
| 9 | 2 | 2.1 % | 0.5 % | | 3 | 5.8 % | 1.2 % | |
| 10 | 34 | 35.4 % | 7.7 % | | 12 | 23.1 % | 5.0 % | |
| 11 | 1 | 1.0 % | 0.2 % | | 1 | 1.9 % | 0.4 % | |
| 12 | 42 | 43.8 % | 9.5 % | (5º) | 16 | 30.8 % | 6.6 % | |
| 13 | 4 | 4.2 % | 0.9 % | | 3 | 5.8 % | 1.2 % | |
| 14 | 0 | 0.0 % | 0.0 % | | 1 | 1.9 % | 0.4 % | |
| 15 | 14 | 14.6 % | 3.2 % | | 6 | 11.5 % | 2.5 % | |
| 16 | 2 | 2.1 % | 0.5 % | | 2 | 3.8 % | 0.8 % | |

| | | | | | | | |
|------|-----|--------|-------|-----|--------|--------|------|
| 17 | 1 | 1.0 % | 0.2 % | 0 | 0.0 % | 0.0 % | |
| 18 | 33 | 34.4 % | 7.4 % | 25 | 48.1 % | 10.3 % | (5º) |
| 19 | 0 | 0.0 % | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 0.0 % | |
| 20 | 2 | 2.1 % | 0.5 % | 7 | 13.5 % | 2.9 % | |
| Tot. | 443 | | 100 | 242 | | 100 | |

Se observa, por tanto, que, aún con ligeras diferencias porcentuales, los cuatro motivos mas valorados de asistencia para los hombres y las mujeres son los mismos y por el mismo orden, mientras que varía el que se situaría en quinto lugar entre ellos y ellas:

1º Utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (MG.4).

2º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten (MG.6).

3º Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir (MG.1).

4º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en otros temas o materias que les gustan (MG.7).

Mientras que para las mujeres, el quinto sería MG.12 (Interés de la actividad para su escuela), coincidiendo con el que sitúan en ese lugar los profesores de primaria, para los hombres sería MG.18 (El atractivo que parecía tener la actividad en sí misma).

En la Tabla 100 se muestran las frecuencias (F) con que es escogido cada motivo entre los cinco primeros en función de los tres intervalos de edad (23 a 36 años, 37 a 50 años y 51 a 64 años). La columna %s/n muestra el porcentaje que cada frecuencia representa respecto al número de profesores de cada intervalo de edad que respondieron a ambas preguntas (la de la edad y la c.26), y que son, respectivamente, 76, 52 y 19 sujetos. Se señalan también en la Tabla los cinco motivos mas citados en cada grupo de edad.

Tabla 100. Motivos de asistencia "en general" por intervalos de edad.

| MG | 23-36 años | | 37-50 años | | 51-64 años | | Total | |
|-----------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|--------------|-------------|
| | E | %s/n | E | %s/n | E | %s/n | E | %s/n |
| 1 | 48 | 63.2 % (3ª) | 25 | 48.1 % (5ª) | 11 | 57.9 % (3ª) | 84 | 57.1 % (3ª) |
| 2 | 11 | 14.5 % | 2 | 3.8 % | 3 | 15.8 % | 16 | 10.9 % |
| 3 | 20 | 26.3 % | 5 | 9.6 % | 2 | 10.5 % | 27 | 18.4 % |
| 4 | 57 | 75.0 % (1ª) | 42 | 80.8 % (1ª) | 17 | 89.5 % (1ª) | 116 | 78.9 % (1ª) |
| 5 | 1 | 1.3 % | 0 | 0.0 % | 1 | 5.3 % | 2 | 1.4 % |
| 6 | 56 | 73.4 % (2ª) | 39 | 75.0 % (2ª) | 15 | 78.9 % (2ª) | 110 | 74.8 % (2ª) |
| 7 | 41 | 53.9 % (4ª) | 27 | 51.9 % (3ª) | 5 | 26.3 % | 73 | 49.7 % (4ª) |
| 8 | 22 | 28.9 % | 18 | 34.6 % | 3 | 15.8 % | 43 | 29.3 % |
| 9 | 1 | 1.3 % | 2 | 3.8 % | 2 | 10.5 % | 5 | 3.4 % |
| 10 | 20 | 26.3 % | 19 | 36.5 % | 7 | 36.8 % | 46 | 31.3 % |
| 11 | 1 | 1.3 % | 0 | 0.0 % | 1 | 5.3 % | 2 | 1.4 % |
| 12 | 22 | 28.9 % | 26 | 50.0 % (4ª) | 10 | 52.6 % (4ª) | 58 | 39.5 % (5ª) |
| 13 | 4 | 5.3 % | 0 | 0.0 % | 3 | 15.8 % | 7 | 4.8 % |
| 14 | 1 | 1.3 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 1 | 0.7 % |
| 15 | 8 | 10.5 % | 9 | 17.3 % | 3 | 15.8 % | 20 | 13.6 % |
| 16 | 4 | 5.3 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 4 | 2.7 % |
| 17 | 1 | 1.3 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 1 | 0.7 % |
| 18 | 31 | 40.8 % (5ª) | 20 | 38.5 % | 7 | 36.8 % (5ª) | 58 | 39.5 % |
| 19 | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % |
| 20 | 2 | 2.6 % | 5 | 9.6 % | 1 | 5.3 % | 8 | 5.4 % |

Aunque las diferencias entre los grupos de edad no son significativas excepto para los motivos MG.3, MG.12 y MG.13, se observan en la Tabla algunas tendencias que conviene señalar.

Las cuestiones de horario o tiempo (MG.1) parecen mas valoradas por los mas jóvenes (23-36 años) que por los de edades intermedias (37-50) o mayores (51-64).

La promoción profesional (MG.2) es escasamente valorada como motivo de asistencia por los profesores de edades intermedias.

La gratuidad, o bajos costes económicos, (MG.3) parece especialmente valorada como motivo de asistencia por los profesores mas jóvenes.

La utilidad práctica o de utilización en el aula (MG.4), aún siendo el motivo de

asistencia mas valorado en todas las edades, parece seguir una tendencia en el sentido de aumentar su valoración con la edad, y lo mismo parece ocurrir con la mejora de los conocimientos en sus materias (MG.6), que es el segundo motivo mas valorado de asistencia en todas las edades.

La mejora de conocimientos en otros temas que les gustan (MG.7) parece bastante menos relevante para los profesores de mayor edad (51-64 años), y también es menos citado, en este grupo de edad, las facilidades de traslado al lugar de la actividad (MG.8) como motivo para asistir a ella.

El prestigio profesional o académico que puedan obtener con la asistencia (MG.9), aún siendo muy escasamente citado por todos los grupos de edad, podría apuntar una ligera tendencia a aumentar con la edad.

La posibilidad de relacionarse con otros colegas (MG.10) parece algo menos importante para los profesores mas jóvenes (23-36 años), mientras que, también para este grupo de edad, parece bastante menos valorado el interés que pueda tener la actividad para su escuela (MG.12).

La asistencia de otros compañeros de su escuela (MG.13) únicamente parece tener una cierta valoración por parte de los profesores mayores (51-64 años).

La solvencia o prestigio de los que organizan la actividad (MG.15) parece algo menos citada como motivo de asistencia por los profesores mas jóvenes, mientras que éstos son los únicos que citan, aún que escasamente, el apoyo que puedan recibir de familiares o amigos (MG.16).

El atractivo de la actividad en sí misma (MG.18) parece disminuir ligeramente con la edad como motivo de asistencia, si bien se mantiene entre los cinco o seis primeros motivos mas citados.

Por último, y tal como se observaba ya en los datos del conjunto del profesorado del estudio, practicamente nadie parece asistir a éstas actividades por estímulos económicos (MG.5), por el bajo esfuerzo que requieren (MG.11), por compromiso (MG.14), por comodidad o diversión

(MG.17) o por presiones de instancias educativas como la dirección, la Administración o la inspección (MG.19).

En general, los resultados y tendencias observados en esta pregunta sobre los motivos de asistencia de los profesores, en general, a actividades de formación permanente, parecen consistentes con los de la pregunta relativa a los motivos por los que asistieron a una de las últimas actividades, lo cual, además de confirmar aquellos resultados, les confiere un valor de generalidad.

Sin embargo, una vez conocidos los motivos por los cuales los profesores manifiestan que deciden asistir a una actividad de formación permanente, y su importancia o incidencia relativa en tal decisión, parecía necesario conocer también si la decisión de no asistir a una de estas actividades era consecuencia de la simple ausencia de los motivos de asistencia que los propios profesores han considerado importantes en sus respuestas, o si existen mas bien, de modo consciente y percibible, motivos específicos por los cuales los profesores toman la decisión contraria, es decir, la de no asistir a una de estas actividades, tal como parecían apuntar en las entrevistas y cuestionarios previos y de acuerdo con el planteamiento general que se hizo del estudio, y si es así, de que tipo de motivos se trata.

Para ello se formularon las siguientes cinco preguntas del cuestionario (de la 27 a la 31, relativas a los motivos que tuvieron presentes los profesores al decidir su no asistencia a una actividad de formación, y cuya formulación sería similar a la de las preguntas 21, 22, 23, 24 y 26 ya descritas.

3.1.3.9. Última actividad de formación a la que no asistieron.

En la pregunta 27 del cuestionario se trataba, por tanto, de que los profesores pensarán en una actividad de formación de la que recientemente hubieran recibido información, y a la que, a pesar de interesarles en principio dicha actividad como para llamar su atención, hubieran decidido no asistir a ella. La pregunta, similar a la 21, y cuya función era también la de centrar el

pensamiento de los profesores en la decisión tomada respecto a una actividad concreta, quedó formulada del siguiente modo:

Ahora piense por un instante en una de las últimas actividades de este tipo (curso, seminario, etc.), a la cual, a pesar de que en principio le interesó, decidió no ir.

Tipo de actividad _____

Lugar _____

Fecha aproximada _____

Respecto al tipo de actividad, las respuestas, tal como ocurriera con la pregunta 21, fueron muy variables, incluyendo desde tipos de actividad propiamente (curso, taller, etc.) a los títulos de las mismas o incluso los contenidos relevantes de ellas. Un total de 112 profesores respondieron a esta cuestión, de los cuales 80 eran de EGB, 16 de FP y 16 de BUP. Esto significa una disminución del porcentaje de respuestas (74.7 %) respecto al número de profesores (150), frente al 97.3 % que respondieron a la pregunta equivalente sobre la asistencia. Quizás les resulte más difícil a los profesores recapacitar sobre los motivos por los que decidieron no asistir a una actividad, que hacerlo sobre los motivos que les impulsaron a asistir a ella.

El lugar de realización de estas actividades, a las que no asistieron, fue indicado por un total de 106 profesores (75 de EGB, 15 de FP y 16 de BUP). En la Tabla 101 se indican estas ubicaciones.

Tabla 101. Lugar de realización de las actividades a las que no asistieron.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|----------------------------------|-------------|------------|------------|--------------|
| <u>Comarca La Noguera</u> | | | | |
| Balaguer | 47 | 2 | 2 | 51 |
| | 47 (62.7 %) | 2 (13.3 %) | 2 (12.5 %) | 51 (48.1 %) |
| <u>Provincia Lleida</u> | | | | |
| Lleida | 22 | 5 | 4 | 31 |
| Tàrrrega | 2 | - | - | 2 |
| Cervera | 1 | - | - | 1 |
| | 25 (33.3 %) | 5 (33.3 %) | 4 (25.0 %) | 34 (32.1 %) |

Otros Catalunya

| | | | | |
|------------------|-----------|------------|------------|-------------|
| Barcelona | 2 | 8 | 8 | 18 |
| Girona | - | - | 1 | 1 |
| | 2 (2.7 %) | 8 (53.3 %) | 9 (56.2 %) | 19 (17.9 %) |

Otros

| | | | | |
|-------------------|------------|------------|------------|-------------|
| Inglaterra | 1 | - | - | 1 |
| París | - | - | 1 | 1 |
| | 1 (1.3 %) | 0 (0.0 %) | 1 (6.3 %) | 2 (1.9 %) |
| Total | 75 (100 %) | 15 (100 %) | 16 (100 %) | 106 (100 %) |

Se observa, por tanto, que las actividades a las que no se asistió son predominantemente de la propia Comarca y de la provincia de Lleida, tal como ocurría con las actividades a las que se asistió que se reflejaron en la Tabla 79, si bien, por niveles docentes, se observa que mientras para los profesores de EGB predominan las que se realizaron en la propia comarca (concretamente en Balaguer), para los de FP y BUP predominan las de otros lugares de Catalunya (especialmente Barcelona).

La Tabla 102 compara los porcentajes de asistencia a cada zona (según la Tabla 79) con los de no asistencia respecto a las mismas zonas (según la Tabla 101).

Tabla 102. Zonas de asistencia y de no asistencia a actividades.

| | <u>Se asistió</u> | <u>No se asistió</u> |
|-------------------------------|-------------------|----------------------|
| Comarca La Noguera | 71 (48.6 %) | 51 (48.1 %) |
| Otros provincia Lleida | 56 (38.4 %) | 34 (32.1 %) |
| Otros Catalunya | 16 (11.0 %) | 19 (17.9 %) |
| Otros España | 3 (2.0 %) | - |
| Otros extranjero | - | 2 (1.9 %) |
| Total | 146 (100 %) | 106 (100 %) |

Se observa, pues, que los porcentajes de asistencia y de no asistencia en la propia comarca son prácticamente idénticos. En cambio, mientras que el de asistencia a otros puntos de la provincia es mayor que el de no asistencia, éste último es mayor que el primero en otros puntos de Catalunya. Parece,

pues, como si, fuera de la propia comarca, existiera una relación inversa entre distancia geográfica al lugar de las actividades y asistencia a las mismas. En este sentido, el mayor grado de “frustración por la distancia” correspondería a los profesores de secundaria.

Por último, 100 profesores respondieron al ítem relativo a la fecha aproximada de esa actividad a la que no asistieron. En general se comprueba que el abanico de los años a los que se refieren aquí (entre 1987 y 1990) es menor que el de los años referidos a la asistencia (entre 1977 y 1990), y se refieren, en conjunto, a actividades más recientes, especialmente entre 1989 y 1990.

En la Tabla 103 se especifican los años en que se realizaron esas actividades a las que no asistieron para cada uno de los tres niveles docentes.

Tabla 103. Años de las actividades a las que no asistieron.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u> BUP</u> | <u>Total</u> |
|--------------|-------------|------------|-------------|--------------|
| 1987 | 2 (2.7 %) | 0 (0.0 %) | 1 (7.1 %) | 3 (3.0 %) |
| 1988 | 4 (5.4 %) | 0 (0.0 %) | 0 (0.0 %) | 4 (4.0 %) |
| 1989 | 49 (66.2 %) | 4 (33.3 %) | 8 (57.2 %) | 61 (61.0 %) |
| 1990 | 19 (25.7 %) | 8 (66.7 %) | 5 (35.7 %) | 32 (32.0 %) |
| Total | 74 (100 %) | 12 (100 %) | 14 (100 %) | 100 (100 %) |

3.1.3.10. Modo de recepción y procedencia de la información sobre la actividad.

La pregunta 28 se formuló, de modo similar a la pregunta 22, del siguiente modo:

¿Como le llegó la información sobre aquella actividad?

- a) Información escrita
- b) Información verbal
- c) Otras ¿Cuales?

La Tabla 104 recoge las respuestas de los profesores diferenciando los tres

niveles docentes.

Tabla 104. Medio de recepción de la información sobre la actividad.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|---------------------|------------|-----------|------------|--------------|
| Información escrita | 73 | 14 | 12 | 99 |
| Información verbal | 7 | 3 | 4 | 14 |
| Escrita + verbal | 2 | 0 | 0 | 2 |
| Otras | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Total | 83 | 16 | 17 | 116 |

Se comprueba, por tanto, nuevamente, que la información escrita es el medio principal de transmisión de información sobre las actividades.

La pregunta 29 se formuló, siguiendo también un modelo similar al de la pregunta 23, del siguiente modo:

¿Quién le transmitió la información sobre aquella actividad?

1. Un Grup de Mestres ("o Colegio Profesional" en el caso de secundaria)
2. Algún servicio o representante de la Administración
3. Alguna facultad, escuela universitaria o I.C.E.
4. Un Centro de Recursos Pedagógicos
5. La Dirección de su escuela
6. Otros compañeros de su escuela
7. Otros compañeros de fuera de su escuela
8. Otras personas o instituciones ¿Cuales?

En la Tabla 105 se muestran los resultados de las respuestas con indicación de los correspondientes niveles docentes.

Tabla 105. Procedencia de la Información sobre la actividad.

| | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> | <u>Total</u> |
|----|------------|-----------|------------|--------------|
| 1. | 19 23.2 % | 1 5.9 % | 3 18.7 % | 23 20.0 % |
| 2 | 4 4.9 % | 2 11.8 % | 1 6.3 % | 7 6.1 % |
| 3 | 9 11.0 % | 3 17.6 % | 5 31.3 % | 17 14.8 % |
| 4 | 36 43.9 % | 0 0.0 % | 0 0.0 % | 36 31.3 % |
| 5 | 10 12.2 % | 4 23.5 % | 3 18.7 % | 17 14.8 % |
| 6 | 0 0.0 % | 4 23.5 % | 2 12.5 % | 6 5.2 % |

| | | | | | | | | |
|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|-----------|--------------|------------|--------------|
| 7 | 2 | 2.4 % | 2 | 11.8 % | 2 | 12.5 % | 6 | 5.2 % |
| 8 | 2 | 2.4 % | 1 | 5.9 % | 0 | 0.0 % | 3 | 2.6 % |
| Total | 82 | 100 % | 17 | 100 % | 16 | 100 % | 115 | 100 % |

Se observan, por tanto, las mismas tendencias en la procedencia de la información de las actividades a las que no asistieron que las que se observaron respecto a la procedencia de la información de aquellas actividades a las que asistieron (ver Tabla 81). Esto es, las informaciones proceden principalmente de Centros de Recursos Pedagógicos (4), Grupos de Maestros o Colegios Profesionales (1), y la Dirección de las propias escuelas (5). Y ello también con diferencias altamente significativas entre los niveles docentes ($X^2 = 45.152 > X^2_{(14, 0.05)} = 23.684$, probabilidad $p = 0.0001$). Así, la procedencia de un Centro de Recursos (4) es citada únicamente por los profesores de EGB, y la de un Grupo de Maestros o Colegio Profesional es bastante menos citada por los profesores de secundaria que por los de primaria.

En cambio, los profesores de secundaria citan más que los de primaria como fuentes de información la propia Dirección de la escuela (5) y los compañeros, ya sean de la propia escuela (6) o de fuera de ella (7). Asimismo destaca que la Universidad, como fuente de información de actividades, es poco citada por los de EGB, algo más por los de FP, y bastante más por los de BUP. Los otros servicios o representantes de la Administración (2) tienen un papel poco relevante en este sentido, aún con una ligera mayor incidencia entre los profesores de FP.

3.1.3.11. Motivos por los que no asistieron a la actividad.

La pregunta relativa a los motivos por los que decidieron no asistir a la reciente actividad de formación (30) se planteó de modo similar a su homóloga relativa a los motivos de asistencia (24). Esto es a partir de las sugerencias y propuestas recogidas de los grupos de discusión previos y de las opiniones de los profesores a los que se administró el primer cuestionario piloto. La mayoría de los ítems se plantearon en un sentido contrario a los

correspondientes motivos de asistencia, y, generalmente, en términos de “Falta de..”, o “Poco..” (por ejemplo “falta de prestigio profesional o académico..”, o “poco interés de la actividad ..”, etc.), o bien en términos de “Excesivo..” (por ejemplo, “excesivo esfuerzo intelectual..”, etc.). Pero algunos de ellos se plantearon como motivos distintos, ya sea porqué no tenían una formulación contraria posible, ya porqué surgieron así en los grupos de discusión previos. En cualquier caso, el orden de presentación fué expresamente modificado al azar.

Por otra parte se mantuvieron las mismas opciones de respuesta que en la pregunta 24 (“mucho”, “bastante”, “poco” y “nada”).

La pregunta 30 del cuestionario quedó planteada, pues, del siguiente modo:

Ahora procure recordar también el momento en que decidió no ir a aquella actividad; posiblemente, también tuvo presentes diversos factores; ¿como cree que influyeron los siguientes factores en su decisión?

1. Costes económicos directos o indirectos demasiado elevados.
2. Poco apoyo o impedimentos por parte de mis familiares y/o amigos.
3. Excesivo esfuerzo intelectual que requería la actividad.
4. Dificultades de horario o falta de tiempo disponible para ir.
5. Poco interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula.
6. Falta de prestigio profesional o académico que podía obtener por la asistencia.
7. Poco interés de la actividad para mi escuela.
8. Porqué era mas cómodo hacer otra cosa (ir a la escuela, quedarse en casa, etc.)
9. Falta de estímulos económicos para ir.
10. Poco interés de la actividad de cara a la actualización o mejora de mis conocimientos en las materias que imparto.

(... recuerde el momento en que tomó la decisión, ...que otros factores consideró ...)

11. Por la poca solvencia o prestigio que me merecían los organizadores.
12. Porqué me sentía decepcionado de otras actividades similares anteriores.
13. Habían otras tareas relacionadas con mi actividad docente que requerían mi atención.
14. Falta de posibilidades de promoción profesional derivadas de mi asistencia.
15. Poco atractivo de la actividad en sí misma.
16. Porqué no asistían otros compañeros de mi escuela.
17. Me sentía un poco 'quemado' y sin ganas de hacer mas cosas.

18. Excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar donde se hacía la actividad.
19. Ya no me planteé, de entrada, la posibilidad de asistir a aquella actividad.
20. Otros factores que cree que pudieron influir en su decisión de no asistir. ¿Cuales?

En la Tabla 106 se muestran las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los profesores a cada uno de los motivos de no asistencia (MN) propuestos, señalando en negrita el porcentaje mayor en cada en cada uno de ellos. Asimismo, se muestra la columna P correspondiente a los valores medios, resultante de valorar las cuatro categorías de respuestas con 3, 2, 1 y 0 puntos, y dividir la suma de estas puntuaciones por el mayor número de sujetos que respondieron a alguno de los ítems de la pregunta (n= 121), y la columna DT, que muestra las correspondientes desviaciones típicas.

Tabla 106. Motivos por los que no se asistió a la actividad de formación (n= 121).

| MN | Mucho | | Bastante | | Poco | | Nada | | Total | P | DT |
|-----------|--------------|---------------|-----------------|---------------|-------------|--------|-------------|---------------|--------------|----------|-----------|
| 1 | 13 | 11.8 % | 22 | 20.0 % | 18 | 16.4 % | 57 | 51.8 % | 110 | 0.835 | 1.075 |
| 2 | 5 | 4.9 % | 12 | 11.6 % | 25 | 24.3 % | 61 | 59.2 % | 103 | 0.529 | 0.837 |
| 3 | 0 | 0.0 % | 6 | 5.8 % | 31 | 30.1 % | 66 | 64.1 % | 103 | 0.355 | 0.575 |
| 4 | 74 | 64.4 % | 28 | 24.3 % | 12 | 10.4 % | 1 | 0.9 % | 115 | 2.397 | 0.890 |
| 5 | 12 | 11.3 % | 11 | 10.4 % | 36 | 34.0 % | 47 | 44.3 % | 106 | 0.777 | 0.979 |
| 6 | 4 | 3.7 % | 2 | 1.9 % | 27 | 25.2 % | 74 | 69.2 % | 107 | 0.355 | 0.681 |
| 7 | 9 | 8.7 % | 5 | 4.8 % | 33 | 31.7 % | 57 | 54.8 % | 104 | 0.579 | 0.883 |
| 8 | 2 | 1.9 % | 16 | 15.2 % | 32 | 30.5 % | 55 | 52.4 % | 105 | 0.579 | 0.783 |
| 9 | 6 | 5.6 % | 19 | 17.8 % | 24 | 22.4 % | 58 | 54.2 % | 107 | 0.661 | 0.918 |
| 10 | 11 | 10.5 % | 16 | 15.2 % | 25 | 23.8 % | 53 | 50.5 % | 105 | 0.744 | 1.004 |
| 11 | 0 | 0.0 % | 10 | 9.5 % | 19 | 18.1 % | 76 | 72.4 % | 105 | 0.322 | 0.622 |
| 12 | 8 | 7.4 % | 22 | 20.4 % | 19 | 17.6 % | 59 | 54.6 % | 108 | 0.719 | 0.985 |
| 13 | 32 | 29.4 % | 46 | 42.2 % | 12 | 11.0 % | 19 | 17.4 % | 109 | 1.653 | 1.131 |
| 14 | 3 | 2.9 % | 13 | 12.6 % | 25 | 24.3 % | 62 | 60.2 % | 103 | 0.496 | 0.787 |
| 15 | 6 | 5.8 % | 12 | 11.5 % | 32 | 30.8 % | 54 | 51.9 % | 104 | 0.612 | 0.860 |
| 16 | 1 | 0.9 % | 6 | 5.7 % | 22 | 21.0 % | 76 | 72.4 % | 105 | 0.306 | 0.603 |
| 17 | 6 | 5.8 % | 26 | 25.0 % | 26 | 25.0 % | 46 | 44.2 % | 104 | 0.793 | 0.948 |
| 18 | 30 | 27.0 % | 24 | 21.6 % | 24 | 21.6 % | 33 | 29.8 % | 111 | 1.339 | 1.201 |
| 19 | 9 | 9.6 % | 12 | 12.7 % | 28 | 29.8 % | 45 | 47.9 % | 94 | 0.653 | 0.937 |
| 20 | 22 | 84.6 % | 4 | 15.4 % | 0 | 0.0 % | 0 | 0.0 % | 26 | 0.612 | 1.186 |

Considerando los porcentajes de la tabla se observa, en primer lugar, una gran tendencia a la respuesta “nada” en la mayoría de los ítems, o, en todo caso, mayor que cuando se preguntó por los motivos de asistencia (ver Tabla

82). Comparando ambas tablas se observa, en este caso, una menor dispersión de los motivos valorados o, lo que es lo mismo, una mayor decantación hacia unos pocos motivos de no asistencia, que serían, básicamente, MN.4 (Dificultades de horario o tiempo disponible para ir) y MN.13 (Habían otras tareas relacionadas con mi actividad docente que requerían mi atención).

Sin embargo, considerando los valores medios P, se obtiene una visión mas ponderada de los principales motivos de no asistencia. Desde esta perspectiva, estos motivos pueden ordenarse de mayor a menor importancia tal como se indica a continuación (MN.20 se sitúa al final al corresponder a "varios"):

- 1º Dificultades de horario o tiempo disponible para ir (MN.4: 2.397).
- 2º Habían otras tareas relacionadas con su actividad docente que requerían su atención (MN.13: 1.653).
- 3º Excesiva distancia o dificultades de traslado al lugar donde se hacía la actividad (MN.18: 1.339).
- 4º Costes económicos directos o indirectos demasiado elevados (MN.1: 0.835).
- 5º Se sentía un poco 'quemado' y sin ganas de hacer mas cosas (MN.17: 0.793).
- 6º Poco interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula (MN.5: 0.777).
- 7º Poco interés de la actividad de cara a la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparte (MN.10: 0.744).
- 8º Porqué se sentía decepcionado de otras actividades similares anteriores (MN.12: 0.719).
- 9º Falta de estímulos económicos para asistir (MN.9: 0.661).
- 10º Ya no se planteó, de entrada, la posibilidad de asistir a aquella actividad (MN.19: 0.653).
- 11º Poco atractivo de la actividad en sí misma (MN.15: 0.612).
- 12º Poco interés de la actividad para su escuela (MN.7: 0.579).
- 13º Porqué era mas cómodo hacer otra cosa (MN.8: 0.579).
- 14º Poco apoyo o impedimentos por parte de sus familiares y/o amigos (MN.2: 0.529).
- 15º Falta de posibilidades de promoción profesional derivadas de su asistencia (MN.14: 0.496).
- 16º Falta de prestigio profesional o académico que podía obtener por la asistencia (MN.6: 0.355).
- 17º Excesivo esfuerzo intelectual que requería la actividad (MN.3: 0.355).
- 18º Por la poca solvencia o prestigio que le merecían los organizadores (MN.11: 0.322).
- 19º Porqué no asistían otros compañeros de mie escuela (MN.16: 0.306).
- 20º Otros factores (MN.20: 0.612).

Si se comparan los cinco primeros motivos de no asistencia (MN) con los

cinco primeros de asistencia (M), tal como se ordenaron a partir de la Tabla 82, se aprecian importantes diferencias entre los tipos de motivos manejados. Recordemos aquí que los cinco primeros motivos de asistencia eran:

1º Utilidad práctica de la actividad de cara a su aplicación o utilización en el aula (M.4: 2.490).

2º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten (M.6: 2.272).

3º Posibilidades de horario o tiempo disponible para ir (M.1: 2.000).

4º Interés de la actividad para su escuela (M.12: 1.993).

5º Interés de la actividad para la actualización o mejora de sus conocimientos en temas o materias que les gustan (M.7: 1.959).

La cuestión del horario o tiempo disponible (MN.4) pasa, pues, de situarse en tercer lugar como M a colocarse en primer lugar, y de modo muy destacado, como MN, mientras que la ausencia en la actividad propuesta de los dos principales motivos de asistencia (M.4: aplicación práctica en el aula, y M.6: mejora de sus conocimientos en las materias que imparten) pasa a considerarse como muy secundaria (6º y 7º lugar respectivamente) en tanto que motivos de no asistencia (MN.5 y MN.10).

En conjunto, los cambios que se aprecian en la ordenación de los motivos de asistencia (M) y de los motivos de no asistencia (MN) sugieren la intervención de procesos motivacionales y de pensamiento cualitativamente distintos. Los principales M parecen indicar que los profesores asisten a una actividad porque les interesa o porque ellos así lo quieren, esto es, porque ven en ella características intrínsecas positivas que la hacen deseable para sí mismos como profesionales de la enseñanza. Mientras que los principales MN parecen sugerir que los profesores que deciden no asistir a una actividad de formación no toman esta decisión principalmente porque no quieran asistir a ella o no la consideren en sí misma interesante, sino más bien porque no pueden, debido a ciertas características organizativas o externas que envuelven a su trabajo docente o a la propia actividad propuesta, y que, en cierto modo, parecen impedir, casi materialmente, su asistencia.

En cualquier caso, la percepción que tienen los profesores de los motivos por los que asisten a una actividad, y la de aquellos otros por los que no asisten a

ella, parecen diferir substancialmente. Mientras la primera parece hacer referencia, principalmente, a motivos de orden interno, la segunda parece basarse mas bien, prioritariamente, en motivos de tipo externo.

Del conjunto de las respuestas de los profesores a esta pregunta, llama la atención, en principio, el menor número de respondientes (n= 121) que contestaron a algún ítem de ella comparado con los que respondieron a la pregunta sobre los motivos de asistencia (n= 147), así como un menor número de ítems marcados.

Otra diferencia con esa pregunta es el considerable número (26) de “otros” motivos de no asistencia (MN.20) citados, lo que podría hacer pensar que quizás no se contempló, en las respuestas propuestas, algún motivo importante. Por ello, a continuación se transcriben literalmente los motivos citados por los profesores en la categoría de “otros motivos”, indicándose la importancia que les atribuyen (“mucho” o “bastante”) y los datos de nivel docente, sexo y edad:

Mucho:

Coincidencia de horario con otro curso (EGB, hombre, 45).

Actividad de duración demasiado larga (EGB, mujer, 33).

Mucho trabajo en la escuela (EGB, mujer, 56).

Poco interés de las actividades (EGB, mujer, 30).

Al acabar el día de escuela me siento cansado para hacer otras cosas (EGB, hombre, 53).

Enfermedad (EGB, mujer, 44).

Enfermedad de un familiar (EGB, mujer, 25).

Poco interés de la Administración en estas actividades. Fechas y horarios. Costes económicos (EGB, hombre, 34).

La organización sucursalista de la mayoría de estas actividades (EGB, hombre, 38).

La edad (EGB, hombre, 64).

Era mas para segunda etapa (EGB, mujer, 29).

Asistencia a otra actividad simultánea (EGB, hombre, 42).

Tengo un bebé de meses (EGB, mujer, 29).

Falta de cursos interesantes desde mi punto de vista (EGB, hombre, 35).

Dejar la escuela mal atendida (EGB, hombre, 45).

Dificultades en poder dejar la clase atendida (EGB, mujer, 28).

Falta de tiempo (EGB, mujer, 40).

Coincidencia con otro seminario (EGB, mujer, 36).

El hecho de realizarse en Barcelona (FP, mujer, 30).
Dificultades con el horario escolar (FP, hombre, 30).
El hecho de llevar solo un semestre en la enseñanza (BUP, hombre, 41).
No tuve permiso para ir de mi centro (BUP, mujer, 43).

Bastante:

Tener una familia con hijos pequeños (EGB, mujer, 35).
El estado de salud y de ánimo (EGB, hombre, 45).
Tener que circular de noche (EGB, hombre, 43).
Ya había hecho el curso hace algunos años (BUP, mujer, 37).

Del conjunto de motivos aducidos en la categoría de “otros” se desprende que bastantes de estos motivos son idénticos, similares o asimilables, aún con matices, a algunos de los propuestos como respuestas en el cuestionario (relacionados con el tiempo disponible, con el trabajo, con el interés de las actividades, con el horario, con los costes económicos, con la distancia o, incluso, con el estado de ánimo). Algunos otros son mas bien anecdóticos y no generalizables como la enfermedad, la coincidencia con otra actividad de formación o el haberla realizado ya anteriormente.

Quizás cabría señalar únicamente, y de modo explícito, dos tipos de motivos: el de la necesidad de cumplir con el papel materno de las mujeres con hijos pequeños (al que cabría añadir quizás el trabajo en el hogar propio del papel de ama de casa), y el de las dificultades en dejar la clase atendida (probablemente se entiende aquí mediante un suplente). Sin embargo ambos motivos podrían asimilarse, en cierto modo, a algunas de las respuestas establecidas como la falta de tiempo disponible o incluso de apoyo de los familiares, en el primer caso, y las dificultades relacionadas con el horario, en el segundo.

Cabe destacar también que, tal como ocurría en relación con los motivos de asistencia, la mayor desviación típica (DT) corresponde a los problemas de distancia o traslado hasta el lugar de la actividad (MN.18; DT= 1.201), lo que, como en aquel caso, parece reflejar que se trata de un motivo muy valorado por algunos profesores y poco valorado por otros, probablemente en función de lo apartado de su propio lugar de residencia respecto a los lugares donde habitualmente existe oferta de actividades de

formación.

Por otra parte, no se observan diferencias significativas entre las categorías de respuestas de los profesores de los tres niveles docentes a cada motivo. No obstante, utilizando los valores medios (P), que ponderan cada categoría de respuestas con valores de 0 a 3 puntos, sí se aprecian algunas diferencias en la valoración que hacen los profesores de los distintos niveles de cada motivo de no asistencia. En la Tabla 107 se muestran éstos índices por niveles docentes junto con los valores P (Total) de la Tabla 106 correspondientes al conjunto del profesorado. Para facilitar la lectura de los datos, se indican también los cinco primeros motivos mas valorados en cada uno de los tres niveles docentes.

Tabla 107. Importancia de los motivos de no asistencia en los tres niveles.

| <u>MN</u> | <u>Total</u> | <u>EGB</u> | <u>FP</u> | <u>BUP</u> |
|-----------|--------------|------------|------------|------------|
| 1 | 0.835 (4º) | 0.756 | 1.353 (4º) | 0.722 |
| 2 | 0.529 | 0.640 | 0.176 | 0.333 |
| 3 | 0.355 | 0.360 | 0.294 | 0.389 |
| 4 | 2.397 (1º) | 2.326 (1º) | 2.647 (1º) | 2.500 (1º) |
| 5 | 0.777 | 0.791 (5º) | 0.706 (5º) | 0.778 (4º) |
| 6 | 0.355 | 0.349 | 0.412 | 0.333 |
| 7 | 0.579 | 0.628 | 0.529 | 0.389 |
| 8 | 0.579 | 0.570 | 0.412 | 0.778 (4º) |
| 9 | 0.661 | 0.686 | 0.706 (5º) | 0.500 |
| 10 | 0.744 | 0.756 | 0.647 | 0.778 (4º) |
| 11 | 0.322 | 0.360 | 0.176 | 0.378 |
| 12 | 0.719 | 0.779 | 0.471 | 0.667 |
| 13 | 1.653 (2º) | 1.674 (2º) | 1.706 (2º) | 1.500 (2º) |
| 14 | 0.496 | 0.500 | 0.588 | 0.389 |
| 15 | 0.612 | 0.616 | 0.588 | 0.611 |
| 16 | 0.306 | 0.337 | 0.235 | 0.222 |
| 17 | 0.793 (5º) | 0.849 (4º) | 0.647 | 0.667 |
| 18 | 1.339 (3º) | 1.279 (3º) | 1.647 (3º) | 1.333 (3º) |
| 19 | 0.653 | 0.628 | 0.647 | 0.778 (4º) |
| 20 | 0.612 | 0.698 | 0.353 | 0.444 |

Se observa, por tanto, que las diferencias entre los niveles docentes son, en general, muy ligeras. De hecho, los tres primeros motivos son los mismos en todos los niveles de profesorado y por el mismo orden, y son los relacionados

con el horario o tiempo disponible (MN.4), con otras tareas que requieren su atención (MN.13) y con la excesiva distancia o dificultades de traslado (MN.18).

Probablemente la diferencia mas significativa corresponde a los excesivos costes económicos (MN.1), motivo que quedaba situado en cuarto lugar en el conjunto del profesorado, pero que, como se observa aquí, es bastante mas valorado por los profesores de FP que por los de EGB y BUP.

Por otra parte, cabe señalar que, para los profesores de EGB, parece tener una ligera mayor importancia MN.17 (me sentía un poco 'quemado' y sin ganas de hacer mas cosas), mientras que también parece percibirse una ligera mayor valoración por parte de los profesores de BUP de MN.8 (era mas cómodo hacer otra cosa), MN.10 (poca mejora de sus conocimientos en las materias que imparten), y MN.19 (no se plantearon, de entrada, la posibilidad de asistencia).

Si se consideran las diferencias entre hombres y mujeres en sus respuestas a cada uno de los items de la pregunta, únicamente aparecen diferencias significativas en las respuestas a MN.3 (excesivo esfuerzo intelectual), MN.13 (existencia de otras tareas relacionadas con su actividad docente), y MN.14 (falta de posibilidades de promoción profesional). Sin embargo, en MN.3 estas diferencias no parecen seguir una tendencia unívoca, tal como se refleja en la tabla 108.

Tabla 108. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.3.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|----------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| Mujeres | 0 0.0 % | 6 9.4 % | 13 20.3 % | 45 70.3 % | 64 | 0.329 |
| Hombres | 0 0.0 % | 0 0.0 % | 18 46.1 % | 21 53.9 % | 39 | 0.400 |
| Total | 0 0.0 % | 6 5.8 % | 31 30.1 % | 66 64.1 % | 103 | 0.355 |

A pesar de que las diferencias son significativamente altas ($X^2 = 10.058 > X^2(2, 0.05) = 5.991$, y una probabilidad de $p = 0.0065$), las tendencias son contrapuestas, puesto que las mujeres tienen porcentajes mayores en las categorías "bastante" y "nada", pero inferiores en "poco". Por su parte, los correspondientes valores medios (P) muestran una ligera mayor valoración de

este ítem por parte de los hombres.

En cambio, en MN.14 y MN.13 parecen poder observarse ciertas tendencias con claridad, tal como muestran las tablas 109 y 110.

Tabla 109. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.14.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|----------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| Mujeres | 3 4.7 % | 11 17.5 % | 11 17.5 % | 38 60.3 % | 63 | 0.553 |
| Hombres | 0 0.0 % | 2 5.0 % | 14 35.0 % | 24 60.0 % | 40 | 0.400 |
| Total | 3 2.9 % | 13 12.6 % | 25 24.3 % | 62 60.2 % | 103 | 0.496 |

En este caso ($X^2 = 8.016 > X^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0457$), se observa que los porcentajes de la categoría “nada” son los mismos para hombres y mujeres, pero mientras los de “mucho” y “bastante” son superiores en las mujeres, el de “poco” es superior en los hombres. El índice P, por su parte, indica que la falta de posibilidades de promoción mediante la asistencia a actividades de formación es más valorado por las mujeres que por los hombres.

Tabla 110. Motivos de no asistencia: hombres/mujeres vs. MN.13.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|----------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| Mujeres | 21 31.3 % | 27 40.3 % | 3 4.5 % | 16 23.9 % | 67 | 1.579 |
| Hombres | 11 26.2 % | 19 45.3 % | 9 21.4 % | 3 7.1 % | 42 | 1.778 |
| Total | 32 29.4 % | 46 42.2 % | 12 11.0 % | 19 17.4 % | 109 | 1.653 |

Las diferencias son, en este caso, significativas ($X^2 = 11.27 > X^2_{(3, 0.05)} = 7.814$, y una probabilidad de $p = 0.0104$), mientras que los valores de P nos indican que son los hombres los que valoran más la existencia de otros trabajos relacionados con su actividad docente como motivo de no asistencia a actividades de formación. Pero se observa que, mientras los hombres tienden a las respuestas intermedias (“bastante” o “poco”) las mujeres tienden más a las categorías de respuesta extremas (“mucho” o “nada”), siendo sus porcentajes superiores a los de los hombres en ellas. Efectivamente, se

observa que mientras las desviaciones típicas correspondientes a P en los hombres es de DT= 0.974, en las mujeres es de DT= 1.214. Esta polarización resulta difícil de explicar, pero cruzando las respuestas de las mujeres que responden “mucho” o “nada” con el tamaño de sus centros medido por el número de unidades se observa una curiosa tendencia, tal como muestra la Tabla 111.

Tabla 111. Tamaño de los centros vs. respuestas de las mujeres al MN.13.

| | <u>> 7 de unidades</u> | | <u>< de 8 unidades</u> | | <u>Total</u> | |
|--------------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|--------------|--------|
| Mucho | 8 | 44.4 % | 10 | 66.7 % | 18 | 54.5 % |
| Nada | 10 | 55.6 % | 5 | 33.3 % | 15 | 45.5 % |
| Total | 18 | 100 % | 15 | 100 % | 33 | 100 % |

Aunque las diferencias no son significativas ($X^2 = 1.63 < X^2(1, 0.05) = 3.841$, y una probabilidad de $p = 0.2018$), parece que en los centros docentes grandes las mujeres mayoritariamente no se preocupan porqué tengan otras tareas, mientras que en los centros pequeños, y para la mayoría de ellas, los otros trabajos relacionados con su actividad docente son un condicionante importante para no asistir a actividades de formación. En cambio, esta relación no se da entre los hombres, quizás porqué en los centros grandes los hombres tiendan a asumir mas cargos y responsabilidades docentes que las mujeres.

Para una visión mas general de las diferencias de valoraciones de los motivos de no asistencia, Tabla 112 muestra los valores medios (P) para ambos junto al valor referido al conjunto de los profesores (Total), señalándose los cinco motivos de no asistencia mas valorados por ambos sexos.

Tabla 112. Importancia de los motivos de no asistencia entre hombres y mujeres.

| <u>MN</u> | <u>Mujeres</u> | <u>Hombres</u> | <u>Total</u> |
|-----------|----------------|----------------|--------------|
| 1 | 0.737 | 1.000 (4º) | 0.835 (4º) |
| 2 | 0.618 | 0.378 | 0.529 |
| 3 | 0.329 | 0.400 | 0.355 |
| 4 | 2.474 (1º) | 2.267 (1º) | 2.397 (1º) |

| | | | |
|----|------------|------------|------------|
| 5 | 0.763 (4º) | 0.800 | 0.777 |
| 6 | 0.382 | 0.311 | 0.355 |
| 7 | 0.579 | 0.578 | 0.579 |
| 8 | 0.553 | 0.622 | 0.579 |
| 9 | 0.553 | 0.844 | 0.661 |
| 10 | 0.763 (4º) | 0.711 | 0.744 |
| 11 | 0.303 | 0.356 | 0.322 |
| 12 | 0.645 | 0.844 | 0.719 |
| 13 | 1.579 (2º) | 1.778 (2º) | 1.653 (2º) |
| 14 | 0.553 | 0.400 | 0.496 |
| 15 | 0.579 | 0.667 | 0.612 |
| 16 | 0.289 | 0.333 | 0.306 |
| 17 | 0.711 | 0.933 (5º) | 0.793 (5º) |
| 18 | 1.316 (3º) | 1.378 (3º) | 1.339 (3º) |
| 19 | 0.566 | 0.800 | 0.653 |
| 20 | 0.526 | 0.756 | 0.612 |

Se observa también aquí, como ocurría con los niveles docentes, que los tres motivos de no asistencia mas valorados por hombres y mujeres son los mismos y por el mismo orden, si bien con algunas diferencias relativas. Así, mientras que las dificultades de horario o tiempo disponible (MN.4) son mas valoradas por las mujeres que por los hombres, éstos valoran algo mas la existencia de otras tareas relacionadas con su actividad docente (MN.13), y prácticamente igual los problemas de distancia o de traslado (MN.18).

Asimismo, los hombres consideran mas importante que las mujeres los elevados costes económicos (MN.1) y la falta de estímulos económicos por asistir (MN.9), se sienten mas 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas (MN.17) y se plantean menos, ya de entrada, la posibilidad de asistir a las actividades de formación (MN.19).

Comparando los intervalos de edad del profesorado con las categorías de respuestas obtenidas para cada item, solo se aprecian diferencias significativas en MN.5 y MN.10, tal como se muestra en las Tablas 113 y 114.

Tabla 113. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.5.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| 23-36 | 7 11.3 % | 4 6.4 % | 28 45.2 % | 23 37.1 % | 62 | 0.838 |
| 37-50 | 2 6.2 % | 3 9.4 % | 6 18.8 % | 21 65.6 % | 32 | 0.462 |
| 51-64 | 3 27.3 % | 3 27.3 % | 2 18.1 % | 3 27.3 % | 11 | 1.308 |
| Total | 12 11.4 % | 10 9.5 % | 36 34.3 % | 47 44.8 % | 105 | 0.777 |

Las diferencias son significativas ($\chi^2 = 17.323 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0082$), mientras que los valores de P contribuyen a interpretar estas diferencias en el sentido de que el poco interés de la actividad de cara a su aplicación práctica en el aula (MN.5) parece ser poco valorado por los profesores de edad intermedia (37-50 años) como motivo de no asistencia a esa actividad, y es, en cambio, muy valorado por los profesores mayores (51-64 años) como motivo para decidir no asistir a ella.

Tabla 114. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.10.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| 23-36 | 6 9.8 % | 9 14.8 % | 18 29.5 % | 28 45.9 % | 61 | 0.794 |
| 37-50 | 3 9.1 % | 2 6.1 % | 5 15.1 % | 23 69.7 % | 33 | 0.462 |
| 51-64 | 2 20.0 % | 4 40.0 % | 2 20.0 % | 2 20.0 % | 10 | 1.231 |
| Total | 11 10.6 % | 15 14.4 % | 25 24.0 % | 53 51.0 % | 104 | 0.744 |

Se observan también aquí diferencias significativas ($\chi^2 = 13.452 > \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0364$) que, como subraya el índice P, indican que el poco interés de la actividad de cara a la actualización o mejora de sus conocimientos en las materias que imparten es también poco valorado por el profesorado de edades intermedias (37-50 años) como motivo de no asistencia, mientras que parece muy valorado como tal por el profesorado de edades mayores (51-64 años).

Asimismo cabe señalar que aparecen diferencias cercanas al nivel de significación ($\chi^2 = 12.304 < \chi^2_{(6, 0.05)} = 12.591$, y una probabilidad de $p = 0.0555$) en MN.4, tal como muestra la Tabla 115.

Tabla 115. Motivos de no asistencia: intervalos de edad vs. MN.4.

| | <u>Mucho</u> | <u>Bastante</u> | <u>Poco</u> | <u>Nada</u> | <u>Total</u> | <u>P</u> |
|--------------|--------------|-----------------|-------------|-------------|--------------|----------|
| 23-36 | 50 74.6 % | 10 14.9 % | 7 10.5 % | 0 0.0 % | 67 | 2.603 |
| 37-50 | 19 51.4 % | 14 37.8 % | 3 8.1 % | 1 2.7 % | 37 | 2.256 |
| 51-64 | 4 40.0 % | 4 40.0 % | 2 20.0 % | 0 0.0 % | 10 | 1.692 |
| Total | 73 64.0 % | 28 24.6 % | 12 10.5 % | 1 0.9 % | 114 | 2.397 |

Se observa aquí una tendencia que parece indicar que la valoración de de las dificultades de horario o tiempo disponible para asistir a una actividad de formación (MN.4), aún siendo el mas importante motivo de no asistencia en todos los grupos de edad, tiende a disminuir a medida que aumenta la edad de los profesores, de modo que afecta menos a los profesores de mas edad (51-64 años) que a los mas jóvenes (23-36).

Finalmente, en la Tabla 116 se muestra, mediante los correspondientes valores medios P, la valoración que hace cada grupo de edad de cada uno de los motivos de no asistencia, así como los índices relativos al conjunto del profesorado, y el orden interno de los cinco motivos mas valorados en cada intervalo de edad.

Tabla 116. Importancia de los motivos de no asistencia por Intervalos de edad.

| <u>Nº</u> | <u>23-36</u> | <u>37-50</u> | <u>51-64</u> | <u>Total</u> |
|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | 0.971 (4º) | 0.564 | 1.000 | 0.835 (4º) |
| 2 | 0.588 | 0.436 | 0.385 | 0.529 |
| 3 | 0.412 | 0.231 | 0.385 | 0.355 |
| 4 | 2.603 (1º) | 2.256 (1º) | 1.692 (1º) | 2.397 (1º) |
| 5 | 0.838 (5º) | 0.462 | 1.308 (3º) | 0.777 |
| 6 | 0.324 | 0.359 | 0.538 | 0.355 |
| 7 | 0.676 | 0.436 | 0.462 | 0.579 |
| 8 | 0.632 | 0.410 | 0.692 | 0.579 |
| 9 | 0.662 | 0.615 | 0.846 | 0.661 |
| 10 | 0.794 | 0.462 | 1.231 (5º) | 0.744 |
| 11 | 0.353 | 0.282 | 0.308 | 0.322 |
| 12 | 0.574 | 0.821 (4º) | 1.000 | 0.719 |
| 13 | 1.750 (2º) | 1.487 (2º) | 1.615 (2º) | 1.653 (2º) |
| 14 | 0.574 | 0.385 | 0.462 | 0.496 |

| | | | | |
|----|------------|------------|------------|------------|
| 15 | 0.632 | 0.385 | 1.077 | 0.612 |
| 16 | 0.338 | 0.205 | 0.462 | 0.306 |
| 17 | 0.794 | 0.667 (5º) | 1.077 | 0.793 (5º) |
| 18 | 1.368 (3º) | 1.333 (3º) | 1.154 (4º) | 1.339 (3º) |
| 19 | 0.574 | 0.667 (5º) | 1.923 | 0.653 |
| 20 | 0.515 | 0.769 | 0.692 | 0.612 |

Las tendencias mas destacables que se observan en la Tabla 116, aparte de las mencionadas sobre MN.5, MN.10 y MN.4, son la menor incidencia de los elevados costes económicos (MN.1) en los profesores de edades intermedias (37-50 años). Y la menor significación que tiene para los profesores mas jóvenes (23-36 años), respecto a los grupos de mas edad, el sentirse decepcionado de otras actividades similares anteriores (MN.12).

Asimismo parece detectarse una mayor importancia, para los profesores mayores (52-64 años), del poco atractivo que tiene la actividad en sí misma (MN.15), así como del sentirse un poco 'quemados' y sin ganas de hacer mas cosas (MN.17). Y, finalmente, una tendencia a que, el no plantearse, ya de entrada, la posibilidad de asistir a una actividad (MN.19), aumente progresivamente con la edad.

3.1.3.12. Motivos de no asistencia, en general.

Del mismo modo que se hizo con los motivos de asistencia, en la pregunta siguiente (31) se pidió a los profesores que intentasen hacer una generalización de los motivos por los que suelen decidir su no asistencia a las actividades de formación, en un esfuerzo por valorar hasta que punto las respuestas a la anterior pregunta representaban únicamente motivos anecdóticos o muy concretados a una decisión particular, o se trataba mas bien de motivos generalizables a sus decisiones habituales.

La pregunta quedó formulada del siguiente modo:

En general, cuando ud. decide no participar en algun curso, seminario, taller, etc. ¿cuales son los motivos que mas tiene en cuenta a la hora de tomar su decisión de entre los citados en la pregunta 30?. Escoja hasta un máximo de 5 citando el número correspondiente por orden de

importancia.

En primer lugar el Núm.:

En segundo lugar el Núm.:

En tercer lugar el Núm.:

En cuarto lugar el Núm.:

En quinto lugar el Núm.:

Como se hizo con los motivos de asistencia la Tabla 117 muestra, en primer lugar, las frecuencias con las que fueron elegidos cada uno de los 20 motivos propuestos en la pregunta anterior (30), ya sea en 1º, 2º, 3º, 4º o 5º lugar, en tanto que motivos por los que “generalmente” deciden no asistir a las actividades de formación (MNG). La columna Total significa, por tanto, la frecuencia con la que los profesores eligieron cada motivo de no asistencia entre los cinco generalmente mas importantes.

La columna Val. de esta Tabla es una valoración que pondera la frecuencia de elecciones en 1º, 2º, 3º, 4º y 5º lugar, atribuyéndole respectivamente una puntuación de 5, 4, 3, 2, y 1 respectivamente, y dividiendo el total por el numero de profesores ($n= 120$) que contestaron a la pregunta (total o parcialmente). Recordemos que este índice oscila entre un mínimo de 0 y un máximo de 5, y nos permite discriminar entre dos motivos que han sido elegidos con la misma frecuencia entre los cinco primeros, según que hayan sido mas elegidos en las primeras o las últimas posiciones, además de permitir una rápida visión del valor o importancia atribuida a cada motivo.

La columna %s/e (porcentaje sobre las elecciones) indica el porcentaje que representa cada frecuencia respecto al total de elecciones efectuadas (en este caso 451), mientras que la columna %s/n (porcentaje sobre el número de sujetos) indica el porcentaje que representan las mismas frecuencias respecto al total de profesores que contestaron la pregunta (en este caso 120), y es, por tanto, el que indica que porcentaje de profesores han citado cada motivo entre los cinco mas importantes para ellos.