

REFERENCIA: Gómez-Devís, B. & Buzón García, J. M. (2023). Percepción y satisfacción del profesorado de lenguas en secundaria y bachillerato hacia los programas de formación. Un análisis experimental. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 38(1), 16-38. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

PERCEPCIÓN Y SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUAS EN SECUNDARIA Y BACHILLERATO HACIA LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN. UN ANÁLISIS EXPERIMENTAL

PERCEPTION AND SATISFACTION OF LANGUAGE TEACHERS IN SECONDARY EDUCATION AND BACHILLERATO ON FORMATION PROGRAMMES. AN EXPERIMENTAL ANALYSIS

Begoña Gómez-Devís

mabegode@uv.es

Universitat de València

José María Buzón García

jm.buzongarcia@edu.gva.es

IES Els Évols, l'Alcúdia, Valencia

Recibido: 06/10/2022

Aceptado: 29/12/2022

Resumen:

El docente actúa según concepciones personales propias de su interacción con los otros y del contexto socioeducativo en el que se desenvuelve. Con el propósito de aproximarnos a su actividad cognitiva —pensamiento— se presenta una investigación que indaga el imaginario del profesorado de lenguas (ESO y Bachillerato en la ciudad de Valencia y área metropolitana) sobre la formación inicial y continuada según las variables sexo/género y lengua meta. Para ello se ha diseñado y validado un cuestionario que reúne aspectos relacionados con la observación, reflexión y concienciación respecto de los procesos vinculados a su formación y desarrollo profesional. Entre las conclusiones más relevantes del estudio se obtienen tendencias divergentes en función de la lengua que se enseña (L1, L2 y LE) y el sexo/género del educador.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; formación de profesorado; pensamiento del profesorado.

Abstract:

Teachers act according to personal conceptions typical of their interaction with others and the socio-educational context in which they operate. With the purpose of approaching their

cognitive activity —their thinking— a piece of research is presented which investigates the imaginary of language teachers on Compulsory Secondary Education (ESO) and Bacalaureate in the city of Valencia and metropolitan area of their initial and lifelong training according to the variables gender / sex and target language. To this end, a questionnaire has been designed and validated that brings together aspects related to observation, reflection and awareness regarding the processes linked to teachers training and professional development. Among the most relevant conclusions of the study, it can be highlighted divergent trends depending on the language taught (L1, L2 and LE) and the gender/ sex of the educator.

Keywords: language teaching; teacher training; teachers' beliefs.

1. Introducción

La adopción de una determinada creencia condiciona ciertos comportamientos en el ser humano. Por lo tanto, abordar su estudio en un entorno educativo resulta esencial para entender el desarrollo profesional y la actuación en el aula. De hecho, indagar su impacto y comprender sus límites es un propósito ampliamente observado por disciplinas como la filosofía, la psicología o la sociología, entre otras. No obstante, es la didáctica, al poner su foco de atención en la especificidad docente, la que ha logrado con mayor eficacia la descripción de los mecanismos que condicionan la práctica educativa y que configuran el sistema cognitivo del profesorado de lengua y literatura (Ballesteros Gómez et al., 2006; Cambra Giné et al., 2008; Corpas Arellano, 2015).

Los cambios y reajustes soportados por el profesorado para dar respuesta a las necesidades específicas de las aulas del siglo XXI son más que evidentes. Gran parte de ellos se recogen en el informe de la profesión docente en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) y entre los que destacamos la imagen de la profesión desde dentro y desde fuera, en especial la satisfacción de los docentes y sus percepciones. En esta misma línea, pero observando solo el caso español, son muy interesantes los trabajos recientes dedicados al desarrollo de la función docente (Franco López et al. 2020; Montero Mesa y Gewerc Barujel, 2018), la formación inicial del profesorado (Martínez Martín y Prats Gil, 2018; Prats Gil, 2019), así como a lo largo de la vida (Valle López y Manso Ayuso, 2017). En esencia, los retos a los que debe hacer frente el cuerpo docente son una cuestión perdurable en educación: programas educativos, rol del alumno, cultura docente y satisfacción del profesorado. De este último, se destaca su inestimable valor en la calidad de la enseñanza y su repercusión en los resultados académicos de los alumnos. Incluso se insiste en que sin la participación activa de este colectivo no puede llevarse a cabo ninguna transformación en lo que a la enseñanza se refiere (Imbernón Muñoz, 2019, 2020; Martínez Martín y Prats Gil, 2018; Rubio Hernández y Olivo-Franco, 2020) al tiempo que se señalan distintas concepciones entre aquellos que asumen la labor de mediación y guía en el proceso de aprendizaje y los que opinan que su misión es únicamente la de transmitir información.

A todo esto se suma cierta tensión, inevitable, propiciada por las exigencias de un contexto social móvil y flexible frente a rutinas y convenciones, por un lado, y costumbres de un sistema escolar concreto, por otro. De hecho, tal como se muestra en la Figura 1, la identidad docente no se circunscribe únicamente a aquello que es, sino que se construye también a partir de sus acciones y, sobre todo, según el grado de conocimiento sobre el contenido de la materia que se enseña,

el conocimiento pedagógico y la reflexión sobre sus experiencias didácticas. Estas últimas serán más relevantes cuanto mayor sea su experiencia profesional.



Figura 1

Realidades contemporáneas, expectativas contradictorias y ambiente caótico. Modelo KARDS (Kumaravadivelu, 2012) (Elaboración propia, adaptado del original por los autores).

Así pues, la novedad e interés de este trabajo, incardinado en la Comunidad Valenciana, se explica por tres condiciones relacionadas con la población objeto de estudio: (a) está conformada por profesorado de Secundaria y Bachillerato; (b) con diferentes grados de experiencia profesional; y (c) que desarrolla su actividad docente en un escenario plurilingüe (castellano, valenciano y una lengua extranjera). Asimismo, con los datos de la investigación valenciana se podrían establecer correspondencias con otros colectivos del resto del territorio español. Además, la mayoría de los trabajos actuales en este campo abordan casi en exclusividad la etapa de Educación Primaria o únicamente la perspectiva de la formación inicial.

Estos hechos nos han llevado a plantear como objetivo general estudiar en detalle la percepción y grado de satisfacción del profesorado de lenguas (etapas de Secundaria y Bachillerato) hacia los programas de formación inicial, desarrollo y perfeccionamiento. De acuerdo con este propósito, se persigue dar respuesta a las siguientes cuestiones: (a) ¿cuál es el pensamiento de estos docentes acerca de la calidad y eficiencia de los cursos de formación recibidos?; (b) ¿se manifiestan diferencias estadísticamente significativas en los resultados atendiendo a las variables sexo/género y lengua meta?; (c) ¿pueden extraerse de este trabajo sugerencias de mejora con miras a optimizar los cursos de formación?

2. Metodología

2.1 Contexto de la investigación: participantes

Hoy más que nunca se impone la necesidad de una apertura al exterior que muestre el entramado de creencias, representaciones y saberes que configuran la cultura docente. Este conocimiento, además, proyectará claridad y precisión al tiempo que permitirá alcanzar mayores logros no solo para la programación de cursos de formación continua, sino también para la gestión de la formación inicial. Precisamente, el propósito de este artículo es ampliar el conocimiento sobre la escuela actual dando mayor visibilidad al pensamiento del profesor de lenguas (L1, L2 y LE) con el objetivo de transformar y optimizar su competencia profesional.

La población de interés está constituida por el profesorado de lenguas en activo en centros públicos de Secundaria y Bachillerato. Por lo que respecta a la experiencia laboral, el 16,8% cuenta con menos de 8 años en el ejercicio de la profesión, el 21,3% ostenta una antigüedad entre 8 y 15 años, el 19,4% acumula entre 16 y 23 años de experiencia, el 18,7% entre 24 y 30 años y el 23,9% más de 30 años. Además, la población observada ha recibido una media de 2,85 cursos de formación durante los cursos académicos 2017-2018 y 2018-2019.

Por último, se presenta una muestra cuya distribución replica las proporciones observadas en la población a la que representa, tal y como puede comprobarse en la Tabla , elaborada con datos facilitados por la SAEFP (Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional) de la Generalitat Valenciana.

Tabla 1

Distribución de la plantilla de docentes de lenguas en activo en los centros públicos de la ESO y distribución de la muestra de profesorado participante en el estudio.

	PLANTILLA			PARTICIPANTES	
	Frecuencia	Porcentaje		Frecuencia	Porcentaje
Hombres	439	22,86	Hombres	37	23,9
Mujeres	1481	77,14	Mujeres	118	76,1
Total	1920	100,0	Total	155	100,0

Si bien la proporción entre hombres y mujeres se presenta claramente no compensada en el estudio, se mantiene una correspondencia casi absoluta con la distribución de la población a la que representa. Se ofrece un nivel de confianza del 95% y una heterogeneidad poblacional del 77%, lo cual implica un nivel de error relativamente bajo y suficiente para una investigación de estas características.

2.2 Diseño y validación del instrumento

La finalidad del cuestionario *ad hoc* es descubrir las percepciones que poseen los docentes de las distintas lenguas objeto de estudio (L1, L2, LE) acerca de su formación y qué diferencias se establecen en función del sexo/género y lengua meta. El instrumento se estructura en diferentes secciones que incorporan la adaptación de dimensiones recogidas en diversas investigaciones desarrolladas en territorio español. Todas ellas delimitan aspectos que inciden en la enseñanza de la lengua como la gramática, la corrección de errores, las destrezas lingüísticas, el papel del profesor en el aula, entre otros. Para esta ocasión se han seleccionado aquellos ítems relacionados con la revisión de la competencia del profesor bajo la etiqueta de *Saber y Competencias*. Aquí se valora, de acuerdo con Cambra Giné et al. (2008), la relevancia de la formación inicial (ítems 58, 59, 60 y 61) y, siguiendo a Imbernón Muñoz (2015, 2020), la formación permanente (ítems 62, 63, 64, 65, 66 y 67) (Tabla 2).

Tabla 2
 Ítems de la sección *Saber y Competencias de la encuesta*

Formación inicial	58. La adquisición de capacidades o conocimientos que posee el profesorado no implica necesariamente ser un docente competente.
	59. El tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente porque carecen de información sobre cómo se implantan los procesos en el aula.
	60. Los contenidos disciplinares son el único bagaje necesario para afrontar y desarrollar la profesión docente con calidad.
	61. Es necesario establecer en la profesión docente una preparación inicial que proporcione conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente.
Formación permanente	62. Como docentes tenemos la necesidad de poseer un conocimiento que relacione el sistema educativo con el ámbito sociocultural y sociolingüístico.
	63. Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado son la clave para la mejora y el cambio en educación.
	64. Los programas de formación permanente del profesorado no suelen cubrir las necesidades individuales debido a la diversidad y heterogeneidad docente.
	65. La adquisición de conocimientos y estrategias del profesorado es un proceso complejo, adaptativo y largo.
	66. Es necesaria la formación permanente para estar al corriente tanto de los contenidos vinculados a la lengua como de su didáctica.
	67. La actual oferta en formación permanente únicamente es un incentivo salarial o de promoción de méritos que actúa como filtro en el sistema educativo.

Así, de acuerdo con la clasificación de Ballester Brage et al. (2017), se ha diseñado una encuesta transversal que recoge la información en una sola ocasión durante un periodo de corta duración (25-30 minutos) y que sirve a finalidades descriptiva y analítica/explicativa. Además, por su forma de aplicación (muestreo por conveniencia tomando como criterio la cercanía geográfica y centro público) constituye una encuesta auto administrada a distancia, contestada directamente por el encuestado sin la presencia del evaluador.

Los cuestionarios, con preguntas de rango 1 a 5 en escala de Likert¹, se recopilaron durante el curso académico 2019-2020. Posteriormente, se han procesado y analizado estadísticamente los resultados con el objetivo de caracterizar e interpretar el sistema de concepciones, juicios y prejuicios que caracteriza a la población estudiada, en esta ocasión, en relación con la visión y concepciones en torno a la formación inicial y a lo largo de la vida —permanente o continuada—. Todos los cálculos han sido realizados con el paquete estadístico SPSS versión 27.

Finalmente, para validar la integridad y consistencia interna de los datos recabados se obtiene una prueba Alfa de Cronbach (Tabla) específica sobre los ítems de la sección de *Saber y Competencias* y agrupaciones de los mismos. La prueba indica una alta fiabilidad del instrumento empleado².

¹ Se reserva el valor 0 para las respuestas No sabe/ No contesta. Esta opción se registra en la encuesta en un número muy reducido de casos.

² Los N=16 elementos de nuestro estudio están constituidos por 10 ítems procedentes de la encuesta (58 a 67) junto a 6 variables adicionales resultantes de agrupaciones de los mismos: (1) la agrupación (media) de las puntuaciones de todos los ítems de la dimensión; (2) agrupación (media) de los ítems de la sección Formación Inicial (ítems 58, 59, 60 y 61); (3) agrupación (media) de los ítems de la sección Formación Permanente (ítems 62, 63, 64, 65, 66 y 67); por último, tres nuevas variables (4), (5) y (6) resultantes de clasificar los valores cada una de las anteriormente indicadas en tres estratos: valor de media alto/intermedio/bajo.

Tabla 3
Prueba Alfa de Cronbach de validez de los datos

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,847	,881	16

2.3 Procedimiento

Existe, desde hace más de medio siglo, una viva controversia en torno al tipo de análisis estadísticos que pueden aplicarse a los datos procedentes de una encuesta y, en especial, a los organizados en escalas Likert. Los ordinalistas, por un lado, asumen la naturaleza puramente ordinal de los valores obtenidos en una escala Likert y restringen los análisis aplicables a los modelos no paramétricos; y, por otro, los intervalistas propugnan la consideración de estos valores como continuos y, por tanto, defienden la legitimidad de aplicar modelos estadísticos paramétricos. En este caso, se ha optado por una vía conjunta integrativa, por lo que se efectúan ambos grupos de análisis siempre que las condiciones lo permitan, tratando los datos como ordinales y aplicando análisis no paramétricos, por un lado, y asumiendo posteriormente la posibilidad de manipularlos como intervalos implementando análisis propios de variables continuas. El objetivo que persigue esta solución es tratar de minimizar las desviaciones producidas por la eventual inadecuación de los modelos a los datos y maximizar el consenso analítico sobre las variables y las tendencias que, de forma efectiva, explican mejor la varianza y el comportamiento de los datos.

En primer lugar, se elaboran tablas cruzadas entre los ítems constituyentes del área de *Saber y Competencias* de la encuesta (ítems 58 a 67) y las dos variables sociolingüísticas seleccionadas para el estudio (*Sexo/género* y *Lengua impartida*). Estas tablas vienen acompañadas por las correspondientes pruebas de independencia (chi cuadrado, Phi y V de Cramer) e incorporan los residuos corregidos estandarizados para detectar tendencias de valoración de los informantes que muestren un comportamiento significativamente diferenciado dentro de las escalas.

Posteriormente, y manteniendo un punto de vista ordinalista, se aplican diferentes análisis no paramétricos, tanto para 2 muestras independientes (test Mann-Whitney y Z de Kolmogorov-Smirnov) como para K muestras independientes (test de Kruskal-Wallis y la Prueba de Jonckheere-Terpstra).

Ya desde una perspectiva intervalista, los modelos paramétricos que se aplican son el análisis de la varianza (ANOVA) y análisis factoriales (componentes principales).

3. Resultados

A continuación, se aportan en una tabla resumen los resultados obtenidos aplicando todos estos análisis a los elementos del estudio clasificados por variables sociolingüísticas (Tabla). En ella se indican aquellos cruces en los que se ha obtenido una dependencia estadísticamente significativa a un mínimo del 95% ($p \leq 0,05$) entre las variables *Sexo/género* y *Lengua impartida* y las respuestas consignadas en los ítems sobre formación inicial y permanente (determinada a

través de pruebas chi cuadrado, Phi y V de Cramer). Asimismo, se aportan las pruebas no paramétricas y los ANOVA que han resultado significativos en esos mismos cruces.

Tabla 4

Tabla resumen de las pruebas (paramétricas y no paramétricas) que resultan significativas

		Tabla cruzada		Pruebas no paramétricas			ANOVA
		Chi cuadrado	U de Mann-Whitney W de Wilcoxon	Z de Kolmogorov-Smirnov	H de Kruskal-Wallis	Jonckheere-Terpstra	
Sexo	58						*
	63		*		*	*	*
	67	*	*	*	*	*	*
Lengua impartida	58						*
	63		*		*	*	*

3.1 Variable Sexo/género

Por lo que respecta a la variable *Sexo/género* (Tabla 6 a Tabla 8) se constata un gran consenso entre las pruebas realizadas respecto de la diferencia significativa de valoración por género en el ítem 67, sobre todo, pero también en el 63 y (únicamente en el ANOVA) en el ítem 58.

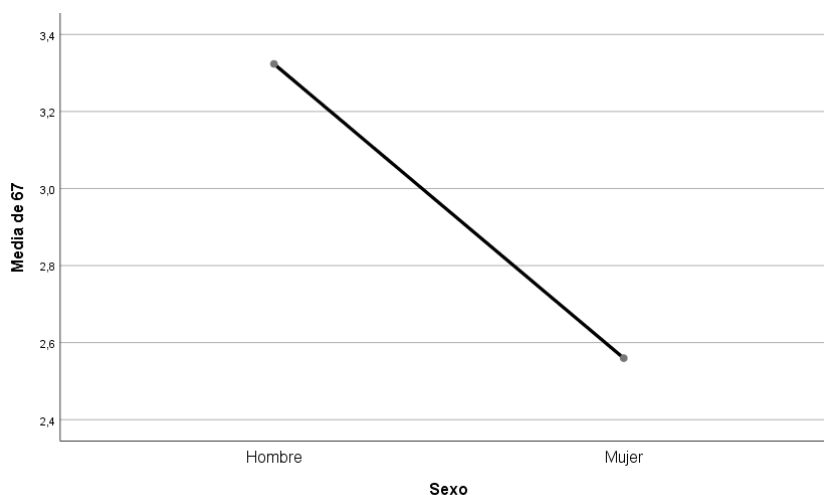


Figura 2

Medias de puntuación del ítem 67 por Sexo/género

De media, los hombres se muestran más dispuestos a concebir la formación permanente únicamente como un incentivo salarial (Figura 2) con una diferencia estadísticamente significativa con respecto de las mujeres.

Tabla 5.
Tabla cruzada de Sexo/género*item 67

Sexo* 67. La actual oferta en formación permanente únicamente es un incentivo salarial o de promoción de méritos que actúa como filtro en el sistema educativo.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Recuento	7	2	6	11	8	34
	% dentro de Sexo	20,6%	5,9%	17,6%	32,4%	23,5%	100,0%
	Hombre % dentro de 67	19,4%	7,4%	17,1%	39,3%	47,1%	23,8%
	% del total	4,9%	1,4%	4,2%	7,7%	5,6%	23,8%
	Residuo corregido	-0,7	-2,2	-1,1	2,1	2,4	
Mujer	Recuento	29	25	29	17	9	109
	% dentro de Sexo	26,6%	22,9%	26,6%	15,6%	8,3%	100,0%
	% dentro de 67	80,6%	92,6%	82,9%	60,7%	52,9%	76,2%
	% del total	20,3%	17,5%	20,3%	11,9%	6,3%	76,2%
	Residuo corregido	0,7	2,2	1,1	-2,1	-2,4	
Total	Recuento	36	27	35	28	17	143
	% dentro de Sexo	25,2%	18,9%	24,5%	19,6%	11,9%	100,0%
	% dentro de 67	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	25,2%	18,9%	24,5%	19,6%	11,9%	100,0%

Nota: Chi cuadrado de Pearson ($p=0,007$), razón de verosimilitud ($p=0,007$), asociación lineal por lineal ($p=0,004$). Medidas simétricas: Nominal por Nominal ($\Phi=0,313$, $p=0,007$; V de Cramer= $0,313$, $p=0,007$; coeficiente de contingencia= $0,299$, $p=0,007$). No paramétricas: U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y $Z=0,004$; Z de Kolmogorov-Smirnov= $0,010$; H de Kruskal-Wallis= $0,004$; Jonckheere-Terpstra= $0,004$. ANOVA: $p=0,004$.

Esta observación es avalada estadísticamente por todas las pruebas realizadas (Tabla 5): tanto la prueba de chi cuadrado como los residuos corregidos, las pruebas no paramétricas y el ANOVA efectuado con *Sexo/género* como factor subrayan esta percepción significativamente diferenciada desde el punto de vista estadístico: los varones se muestran totalmente de acuerdo ($r=2,4$) o de acuerdo ($r=2,1$) en la consideración de la oferta formativa permanente únicamente como un incentivo salarial mientras que ellas manifiestan su desacuerdo con esta posición ($r=2,2$).

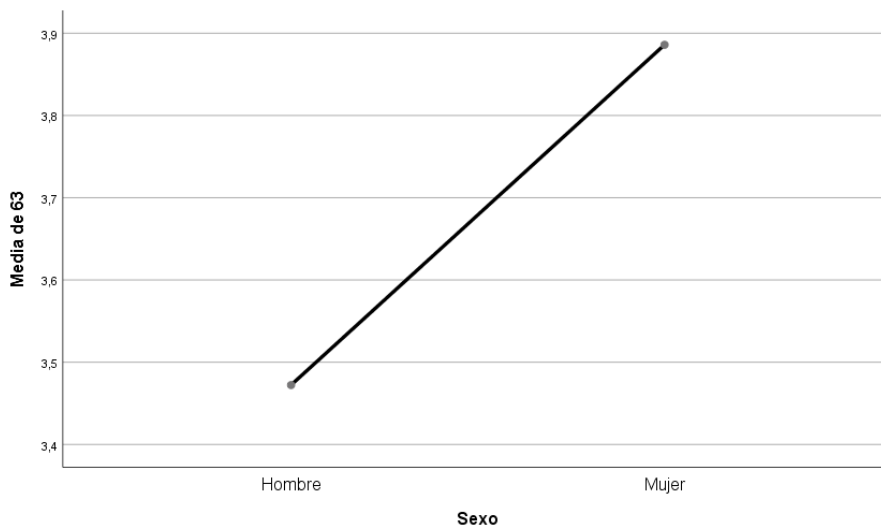


Figura 3
Medias de puntuación del ítem 63 por Sexo/género

El ítem 63 (*Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado son la clave para la mejora y el cambio en educación*) es puntuado de forma significativamente diferenciada por hombres y mujeres; se obtiene aval estadístico de este comportamiento tanto de las pruebas no paramétricas como del ANOVA (las pruebas de independencia bordean la significatividad, Tabla 6Tabla). Las mujeres están de media de acuerdo más de lo esperable que los hombres acerca de la importancia de los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.Figura 3**).

Tabla 6
Tabla cruzada de Sexo/género*ítem 63

Sexo * 63. Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado son la clave para la mejora y el cambio en educación.

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total	
Recuento	3	3	12	10	8	36	
% dentro de Sexo	8,3%	8,3%	33,3%	27,8%	22,2%	100,0%	
Hombre	% dentro de 63	50,0%	23,1%	41,4%	16,4%	19,5%	24,0%
	% del total	2,0%	2,0%	8,0%	6,7%	5,3%	24,0%
	Residuo corregido	1,5	-0,1	2,4	-1,8	-0,8	
Sexo	Recuento	3	10	17	51	33	114
	% dentro de Sexo	2,6%	8,8%	14,9%	44,7%	28,9%	100,0%
Mujer	% dentro de 63	50,0%	76,9%	58,6%	83,6%	80,5%	76,0%
	% del total	2,0%	6,7%	11,3%	34,0%	22,0%	76,0%
	Residuo corregido	-1,5	0,1	-2,4	1,8	0,8	

	Recuento	6	13	29	61	41	150
Total	% dentro de Sexo	4,0%	8,7%	19,3%	40,7%	27,3%	100,0%
	% dentro de 63	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,0%	8,7%	19,3%	40,7%	27,3%	100,0%

Nota: Chi cuadrado de Pearson ($p=0,051$), razón de verosimilitud ($p=0,068$), asociación lineal por lineal ($p=0,042$). Medidas simétricas: Nominal por Nominal ($\Phi=0,251$, $p=0,051$; V de Cramer= $0,251$, $p=0,051$; coeficiente de contingencia= $0,243$, $p=0,051$). No paramétricas: U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y Z= $0,046$; H de Kruskal-Wallis= $0,046$; Jonckheere-Terpstra= $0,046$. ANOVA: $p=0,042$.

A través de los residuos corregidos en la tabla cruzada (Tabla) observamos que esta diferente concepción se basa, fundamentalmente, en una actitud hacia la cuestión menos indiferente de lo esperado en mujeres ($r=-2,4$) que en hombres; por otro lado, aun sin alcanzar los mínimos exigidos de significatividad ($r=1,8$) las mujeres presentan una ligera tendencia mayor de lo esperable a aceptar los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional como la clave para la mejora y el cambio en educación.

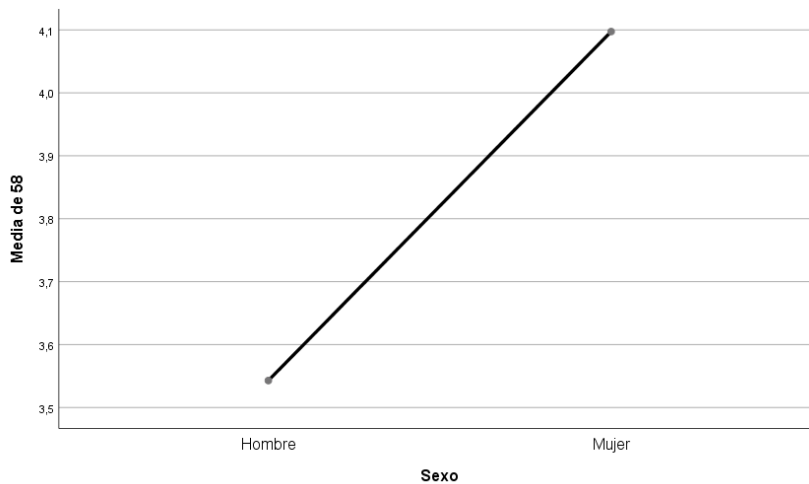


Figura 4
Medias de puntuación del ítem 58 por Sexo/género

Por último, dado que únicamente el ANOVA señala el ítem 58 (*La adquisición de capacidades o conocimientos que posee el profesorado no implica necesariamente ser un docente competente*) como valorado de forma estadísticamente diferenciada por hombres y mujeres, se ha obtenido una prueba de medias (Levene y t) que corrobora esa tendencia (Tabla).

Tabla 7

Tabla cruzada de Sexo/género*ítem 58

Sexo * 58. La adquisición de capacidades o conocimientos que posee el profesorado no implica necesariamente ser un docente competente.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Recuento	7	1	4	12	11	35
	% dentro de Sexo	20,0%	2,9%	11,4%	34,3%	31,4%	100,0%
	Hombre % dentro de 58	53,8%	33,3%	19,0%	24,0%	18,0%	23,6%
	% del total	4,7%	0,7%	2,7%	8,1%	7,4%	23,6%
	Residuo corregido	2,7	0,4	-0,5	0,1	-1,3	
	Recuento	6	2	17	38	50	113
	% dentro de Sexo	5,3%	1,8%	15,0%	33,6%	44,2%	100,0%
	Mujer % dentro de 58	46,2%	66,7%	81,0%	76,0%	82,0%	76,4%
	% del total	4,1%	1,4%	11,5%	25,7%	33,8%	76,4%
	Residuo corregido	-2,7	-0,4	0,5	-0,1	1,3	
Total	Recuento	13	3	21	50	61	148
	% dentro de Sexo	8,8%	2,0%	14,2%	33,8%	41,2%	100,0%
	% dentro de 58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	8,8%	2,0%	14,2%	33,8%	41,2%	100,0%

Nota: ANOVA: $p=0,016$.

Tabla 8

Prueba de Levene y prueba t para el ítem 58 con respecto de Sexo/género

	Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
								Inferior	Superior
58	9,320	0,003	-2,433	146	0,016	-0,554	0,228	-1,005	-0,104
			-2,054	45,476	0,046	-0,554	0,270	-1,098	-0,011

En este caso, las mujeres se muestran más propensas de lo esperable ($r=-2,7$) a aceptar que la adquisición de capacidades o conocimientos no representa un factor de competencia profesional docente, mientras que los hombres parecen considerar lo contrario con mayor propensión de la esperada.

Dado que la variable *Sexo/género* está constituida por dos variantes, se procede a la obtención de un modelo de reducción de dimensiones factorial, tanto para el valor *hombre* (Tabla , Tabla y Tabla) como para *mujer* (Tabla y Tabla). Este modelo estadístico permite observar agrupaciones de ítems por tendencias de puntuación similares entre ellos, pero a su vez con grandes diferencias de puntuación con respecto de otras agrupaciones.

Tabla 9
Análisis factorial de Saber y Competencia para Sexo/género=hombre (prueba de validación del modelo)

Prueba de KMO y Bartlett^a

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,633
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	93,724
	gl	45
	Sig.	0,000

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Sexo = Hombre en la fase de análisis.

Tabla 10
Análisis factorial de Saber y Competencia para Sexo/género=mujer (prueba de validación del modelo)

Prueba de KMO y Bartlett^a

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,615
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	180,117
	gl	45
	Sig.	0,000

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Sexo = Mujer en la fase de análisis.

Las pruebas de validación de modelo presentan medidas KMO relativamente bajas, al límite de la representatividad, si bien dentro del margen exigido.

Tabla 11
Análisis factorial de Saber y Competencia para Sexo/género=hombre (varianza total explicada)

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la			Sumas de cargas al cuadrado de la		
	Total	% de	%	Total	% de	% acumulado	Total	% de	% acumulado
1	2,856	28,564	28,564	2,856	28,564	28,564	1,971	19,707	19,707
2	2,096	20,956	49,520	2,096	20,956	49,520	1,960	19,597	39,304
3	1,372	13,716	63,237	1,372	13,716	63,237	1,877	18,771	58,075
4	1,059	10,594	73,831	1,059	10,594	73,831	1,576	15,755	73,831
5	0,767	7,666	81,497						
6	0,679	6,791	88,288						
7	0,443	4,427	92,715						
8	0,400	4,001	96,716						
9	0,244	2,442	99,158						
10	0,084	0,842	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 12
Análisis factorial de Saber y Competencia para Sexo/género=mujer (varianza total explicada)

Componente	Varianza total explicada ^a								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,453	24,530	24,530	2,453	24,530	24,530	2,274	22,740	22,740
2	2,001	20,014	44,544	2,001	20,014	44,544	2,153	21,526	44,266
3	1,322	13,217	57,761	1,322	13,217	57,761	1,350	13,495	57,761
4	0,891	8,915	66,676						
5	0,789	7,893	74,569						
6	0,764	7,635	82,204						
7	0,600	5,997	88,201						
8	0,473	4,729	92,930						
9	0,437	4,369	97,299						
10	0,270	2,701	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Las varianzas explicadas por los modelos difieren entre hombres y mujeres. El modelo obtenido para hombres presenta una mayor capacidad explicativa (73,83% de la varianza total en cuatro componentes) mientras que el de mujeres queda por debajo de los niveles considerados aceptables y debe ser considerado con mucha cautela (57,76% en tres componentes). Por ese motivo nos centraremos en el primero de ellos (Tabla 13Tabla).

Tabla 13
Análisis factorial de Saber y Competencia para Sexo/género=hombre (matriz de componente rotado)

	Matriz de componente rotado ^{a,b}			
	1	2	3	4
63. Programas de desarrollo y perfeccionamiento son la clave para la mejora y cambio.	0,928			
61. Es necesaria preparación inicial que proporcione conocimiento y genere actitud para valorar la necesidad de actualización permanente.	0,718		-0,312	0,465
66. Es necesaria formación permanente para actualizar contenidos de lengua y didáctica.	0,629	0,404	0,359	-0,163
60. Contenidos disciplinares son el único bagaje necesario en profesión docente de calidad.		-0,815	0,180	
62. Necesidad de poseer conocimiento que relacione sistema educativo con ámbito sociocultural y sociolingüístico.	0,316	0,775	0,163	
59. Formación inicial ofrece una preparación insuficiente.	0,138	0,594	0,206	0,555
65. La adquisición de conocimientos y estrategias es proceso complejo, adaptativo y largo.	-0,159	-0,231	0,745	-0,121
64. Formación permanente cubre necesidades individuales.	0,200	0,333	0,719	0,339
58. Adquisición de capacidades/ conocimientos no implica competencia profesional.		0,103	0,667	-0,373
67. Formación permanente únicamente es incentivo salarial o promoción de méritos.			-0,180	0,864

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. La rotación ha convergido en 9 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Sexo = Hombre en la fase de análisis.

El ítem 63 aparece en cabeza del primer componente (el más explicativo de varianza y con mayoría de ítems de formación continua) y podría ser considerado indicador de tendencia: aun conscientes de la importancia de la formación continua, los hombres se muestran más escépticos que las mujeres respecto de su valor como clave de cambio, y esta postura se define

con un gran peso específico dentro del primer componente. La observación de las puntuaciones de los tres ítems subraya la tendencia al desacuerdo en las tres cuestiones.

El segundo componente se centra en la formación inicial (el ítem 62 tiene un carácter ambivalente en ese aspecto). Al límite de la significatividad bivalente, el ítem 59 en particular señala la dirección de una mayor confianza de lo esperado del profesorado masculino en la calidad de la formación inicial recibida, como puede comprobarse a través del residuo corregido en la tabla cruzada (Tabla 14), frente a una posición contraria por parte de las mujeres.

Tabla 14
Tabla cruzada de Sexo/género*ítem 59

Sexo * 59. El tipo de formación inicial que suelen recibir los profesores ofrece una preparación insuficiente porque carecen de información sobre cómo se implantan los procesos en el aula.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Sexo	Recuento	1	6	3	9	15	34
	% dentro de Sexo	2,9%	17,6%	8,8%	26,5%	44,1%	100,0%
	Hombre % dentro de 59	14,3%	60,0%	15,0%	19,6%	23,8%	23,3%
	% del total	0,7%	4,1%	2,1%	6,2%	10,3%	23,3%
	Residuo corregido	-,6	2,8	-,9	-,7	,1	
Mujer	Recuento	6	4	17	37	48	112
	% dentro de Sexo	5,4%	3,6%	15,2%	33,0%	42,9%	100,0%
	% dentro de 59	85,7%	40,0%	85,0%	80,4%	76,2%	76,7%
	% del total	4,1%	2,7%	11,6%	25,3%	32,9%	76,7%
	Residuo corregido	,6	-2,8	,9	,7	-,1	
Total	Recuento	7	10	20	46	63	146
	% dentro de Sexo	4,8%	6,8%	13,7%	31,5%	43,2%	100,0%
	% dentro de 59	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,8%	6,8%	13,7%	31,5%	43,2%	100,0%

El tercer componente, centrado en la adquisición de capacidades o conocimientos, subraya la conciencia de su relación con la competencia profesional docente desde una perspectiva que podríamos calificar de más individualista o centrada en el docente como tal. El estudio antes efectuado sobre el ítem 58 revelaba una postura masculina más dispuesta de lo esperable a aceptar una relación directa entre la adquisición de capacidades o conocimientos por parte del profesorado y su competencia profesional.

El ítem 67 conforma un componente aislado que explica un 8,92 % de varianza y que, como se ha visto anteriormente, marca un hito de actitud diferencial respecto de las mujeres.

3.2 Variable Lengua impartida

Por lo que respecta a la variable *Lengua impartida*, únicamente el ítem 63 (*Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado con la clave para la mejora y el cambio en educación*) aparece señalado por las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney y W de Wilcoxon, por un lado, y H de Kruskal-Wallis y Jonckheere-Terpstra, por otro) como puntuado de forma significativamente diferenciada según la lengua impartida (extranjera frente a local). Es el ANOVA el que refuerza esta tendencia en ese mismo ítem, al tiempo que subraya la diferencia significativa de medias de la puntuación en el profesorado según la lengua impartida en el ítem 58 (*La adquisición de capacidades o conocimientos que posee el profesorado no implica necesariamente ser un docente competente*).

Tabla 15

Tabla cruzada de Lengua impartida*ítem 58

Lengua impartida * 58. La adquisición de capacidades o conocimientos que posee el profesorado no implica necesariamente ser un docente competente.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total	
Lengua impartida	Lengua Extranjera	Recuento	4	0	10	31	34	79
		% dentro de Lengua impartida	5,1%	0,0%	12,7%	39,2%	43,0%	100,0%
		% dentro de 58	30,8%	0,0%	47,6%	62,0%	55,7%	53,4%
		% del total	2,7%	0,0%	6,8%	20,9%	23,0%	53,4%
	L1 y L2	Residuo corregido	-1,7	-1,9	-0,6	1,5	0,5	
		Recuento	9	3	11	19	27	69
		% dentro de Lengua impartida	13,0%	4,3%	15,9%	27,5%	39,1%	100,0%
		% dentro de 58	69,2%	100,0%	52,4%	38,0%	44,3%	46,6%
		% del total	6,1%	2,0%	7,4%	12,8%	18,2%	46,6%
		Residuo corregido	1,7	1,9	0,6	-1,5	-0,5	
Total	Recuento	13	3	21	50	61	148	
	% dentro de Lengua impartida	8,8%	2,0%	14,2%	33,8%	41,2%	100,0%	
	% dentro de 58	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,8%	2,0%	14,2%	33,8%	41,2%	100,0%	

Nota: ANOVA: p=0,043.

Según estos resultados, el profesorado de lenguas extranjeras se decantaría por una posición más favorable que el de lenguas locales ante la idea de que la adquisición de capacidades o conocimientos no implica una mayor competencia profesional (ítem 58). Si bien las pruebas de independencia no alcanzan los mínimos exigidos, algunos residuos límite orientan sobre la tendencia subyacente (Tabla 15).

Los residuos corregidos obtenidos del cruce entre las respuestas de desacuerdo (*Totalmente en desacuerdo* y *En desacuerdo*) apuntan, rozando el límite de significatividad exigido, que los docentes que imparten lenguas locales (L1 y L2) se muestran más en desacuerdo y más totalmente en desacuerdo de lo esperable en esta cuestión que los de lenguas extranjeras, lo cual subraya la confianza del colectivo de docentes de lenguas locales hacia la mejora de la competencia docente que implica su formación en capacidades o conocimientos.

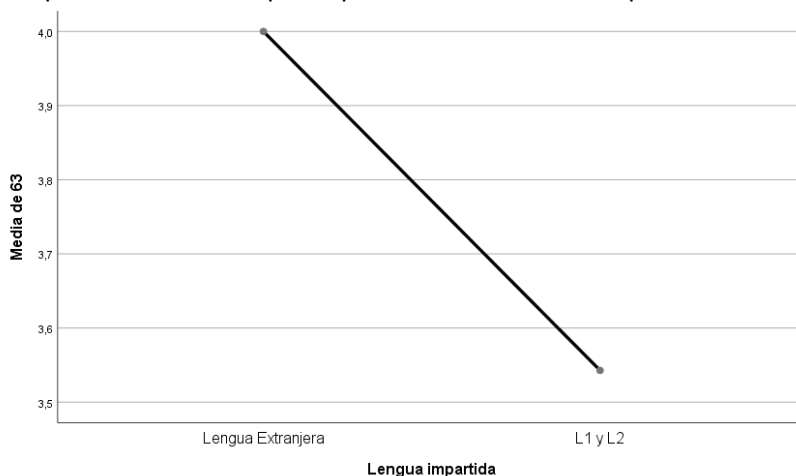


Figura 5
Medias de puntuación del ítem 63 por Lengua impartida

Tabla 16

Tabla cruzada de Lengua impartida*ítem 63

Lengua impartida * 63.Los programas de desarrollo y perfeccionamiento profesional del profesorado son la clave para la mejora y el cambio en educación.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	Total
Lengua Extranjera	Recuento	1	6	12	34	27	80
	% dentro de Lengua impartida	1,3%	7,5%	15,0%	42,5%	33,8%	100,0%
	% dentro de 63	16,7%	46,2%	41,4%	55,7%	65,9%	53,3%
	% del total	0,7%	4,0%	8,0%	22,7%	18,0%	53,3%
Lengua impartida L1 y L2	Residuo corregido	-1,8	-0,5	-1,4	0,5	1,9	
	Recuento	5	7	17	27	14	70
	% dentro de Lengua impartida	7,1%	10,0%	24,3%	38,6%	20,0%	100,0%
	% dentro de 63	83,3%	53,8%	58,6%	44,3%	34,1%	46,7%
Total	% del total	3,3%	4,7%	11,3%	18,0%	9,3%	46,7%
	Residuo corregido	1,8	0,5	1,4	-0,5	-1,9	
	Recuento	6	13	29	61	41	150
	% dentro de Lengua impartida	4,0%	8,7%	19,3%	40,7%	27,3%	100,0%
	% dentro de 63	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,0%	8,7%	19,3%	40,7%	27,3%	100,0%

Nota: No paramétricas: U de Mann-Whitney, W de Wilcoxon y Z=0,004; Z de Kolmogorov-Smirnov=0,011; H de Kruskal-Wallis=0,011; Jonckheere-Terpstra=0,011. ANOVA: p=0,008.

A falta de significatividad en las pruebas de independencia bivalente, pero con el respaldo del ANOVA, la tabla cruzada (Tabla) sugiere un apoyo mayor del esperado por parte del profesorado de lenguas extranjeras a la idea de que la formación es clave para la mejora en educación, mientras que el de lenguas locales discrepa en esta cuestión más de lo que cabría esperar.

El análisis factorial de las puntuaciones otorgadas por los docentes en esta sección de *Saber y Competencias* a través del factor *Lengua impartida* ofrece resultados dispares y de significatividad irregular. Las pruebas de KMO y Bartlett (Tabla y Tabla) indican una adecuación del muestreo suficiente pero al límite de la representatividad.

Tabla 17

Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=LE (prueba de validación del modelo)

Prueba de KMO y Bartlett^a

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,611
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	109,856
	gl	45
	Sig.	0,000

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Lengua impartida = Lengua Extranjera en la fase de análisis.

Tabla 18

*Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=L1+L2 (prueba validación del modelo)***Prueba de KMO y Bartlett^a**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,625
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	154,493
	gl	45
	Sig.	0,000

Las varianzas explicadas por ambos modelos son relativamente bajas (64,29 % para lenguas extranjeras y 61,70 % para locales) y quedan al límite de lo aceptable, así que hemos de adoptar ciertas cautelas a la hora de interpretar la matriz de componente rotado.

Tabla 119

Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=LE (varianza total explicada)

Componente	Varianza total explicada ^a								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,221	22,208	22,208	2,221	22,208	22,208	1,833	18,329	18,329
2	1,582	15,823	38,032	1,582	15,823	38,032	1,703	17,028	35,357
3	1,421	14,213	52,245	1,421	14,213	52,245	1,474	14,744	50,101
4	1,205	12,047	64,292	1,205	12,047	64,292	1,419	14,191	64,292
5	0,841	8,407	72,699						
6	0,726	7,260	79,958						
7	0,705	7,045	87,004						
8	0,543	5,433	92,437						
9	0,405	4,047	96,484						
10	0,352	3,516	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Lengua impartida = Lengua Extranjera en la fase de análisis.

Tabla 20

Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=L1+L2 (varianza total explicada)

Componente	Varianza total explicada ^a								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,698	26,982	26,982	2,698	26,982	26,982	2,473	24,731	24,731
2	2,150	21,503	48,485	2,150	21,503	48,485	2,332	23,321	48,052
3	1,322	13,223	61,709	1,322	13,223	61,709	1,366	13,656	61,709
4	0,996	9,958	71,666						
5	0,755	7,551	79,218						
6	0,677	6,768	85,986						
7	0,490	4,900	90,886						
8	0,407	4,067	94,953						
9	0,299	2,988	97,941						
10	0,206	2,059	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

a. Sólo se utilizan los casos para los cuales Lengua impartida = L1 y L2 en la fase de análisis.

La matriz de componente rotado para el colectivo de lenguas extranjeras (

Tabla 2) identifica cuatro componentes, el primero de los cuales y con mayor poder explicativo de la varianza está constituido por los ítems 61 (*Es necesario establecer en la profesión docente una preparación inicial que proporcione conocimiento y genere una actitud que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente*) y 62 (*Como docentes tenemos la necesidad de poseer un conocimiento que relacione el sistema educativo con el ámbito sociocultural y sociolingüístico*). El segundo componente está constituido casi exclusivamente por cuestiones orientadas a la formación permanente³ y en el tercero predomina la atención a la formación inicial, mientras el cuarto componente, con un 12,05% de capacidad explicativa de la varianza, es ocupado por una única cuestión (67, *La actual oferta en formación permanente únicamente es un incentivo salarial o de promoción de méritos que actúa como filtro en el sistema educativo*).

Tabla 221

Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=LE (matriz de componente rotado)

Matriz de componente rotado^{a,b}

	Componente			
	1	2	3	4
61. Es necesaria preparación inicial que proporcione conocimiento y genere actitud para valorar la necesidad de actualización permanente.	0,826		-0,291	
62. Necesidad de poseer conocimiento que relacione sistema educativo con ámbito sociocultural y sociolingüístico.	0,808		0,114	
65. La adquisición de conocimientos y estrategias es proceso complejo, adaptativo y largo.		0,764	-0,123	-0,178
58. Adquisición de capacidades/ conocimientos no implica competencia profesional.	0,117	0,756		0,211
66. Es necesaria formación permanente para actualizar contenidos de lengua y didáctica.	0,404	0,500		-0,459
64. Formación permanente cubre necesidades individuales.	-0,149	0,489	-0,103	0,424
60. Contenidos disciplinares son el único bagaje necesario en profesión docente de calidad.		0,104	0,717	0,359
59. Formación inicial ofrece una preparación insuficiente.	0,318	0,184	-0,668	0,241
63. Programas de desarrollo y perfeccionamiento son la clave para la mejora y cambio.	0,419		0,618	-0,183
67. Formación permanente únicamente es incentivo salarial o promoción de méritos.	0,105			0,853

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^{a,b}

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Lengua impartida = Lengua Extranjera en la fase de análisis.

La varianza presente en las puntuaciones otorgadas a las cuestiones de la sección *Saber y Competencias* se reduce a tres grandes componentes.

³ Incluso la pregunta 58, tal y como está redactada, podría haber inducido a los informantes a orientar su interpretación hacia la formación permanente.

Tabla 22

Análisis factorial de Saber y Competencias para Lengua impartida=L1+L2 (matriz de componente rotado)

Matriz de componente rotado^{a,b}

	Componente		
	1	2	3
63. Programas de desarrollo y perfeccionamiento son la clave para la mejora y cambio.	0,857	-0,204	
61. Es necesaria preparación inicial que proporcione conocimiento y genere actitud para valorar la necesidad de actualización permanente.	0,854		0,224
66. Es necesaria formación permanente para actualizar contenidos de lengua y didáctica.	0,701	0,190	-0,311
62. Necesidad de poseer conocimiento que relacione sistema educativo con ámbito sociocultural y sociolingüístico.	0,608	0,371	
64. Formación permanente cubre necesidades individuales.		0,814	0,296
59. Formación inicial ofrece una preparación insuficiente.	0,230	0,788	
58. Adquisición de capacidades/ conocimientos no implica competencia profesional.	-0,217	0,765	
67. Formación permanente únicamente es incentivo salarial o promoción de méritos.		0,142	0,632
60. Contenidos disciplinares son el único bagaje necesario en profesión docente de calidad.	-0,181	-0,382	0,611
65. La adquisición de conocimientos y estrategias es proceso complejo, adaptativo y largo.	0,114	0,279	0,588

Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^{a,b}

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

b. Sólo se utilizan los casos para los cuales Lengua impartida = L1 y L2 en la fase de análisis.

El primero de estos componentes, con un 26,98% de la varianza explicada, aparece encabezado por el ítem 63 y está constituido por cuatro ítems, todos ellos (salvo uno) relativos a la formación permanente, mientras que en el segundo predominan las cuestiones de formación inicial (y parece orientarse a una valoración de la capacidad de la formación de cubrir las necesidades del profesorado). El tercero lo constituyen tres ítems, dos de ellos de formación permanente.

4. Conclusiones

Llegados a este punto, es necesario insistir en la idea de que la calidad de la educación depende en gran medida de la calidad de los docentes y esta, a su vez, tanto de la formación inicial como de la recibida a lo largo de su vida profesional resulta redundante (Imbernón Muñoz, 2015, 2019, 2020; Martínez Martín y Prats Gil, 2018; Prats Gil, 2019; Valle López y Manso Ayuso, 2017). También es indiscutible que, como en cualquier escenario profesional, conocer las creencias, representaciones y saberes más actuales del colectivo docente es el primer paso en la detección de dificultades y conflictos, así como una excelente oportunidad para diseñar soluciones que las consideren seriamente (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Manso Ayuso, 2019; Martínez Martín y Prats Gil, 2018). De hecho, sigue siendo un escollo la distancia entre la formación —inicial o continua— que recibe el profesorado y la realidad educativa a la que se enfrenta. En palabras de Franco et al. (2020), en el caso de los docentes de educación media, el crecimiento y desarrollo están obligatoriamente ligados a la capacitación permanente, es decir, a la continua educación del profesor para acceder a nuevas competencias, cada vez más complejas, mantenerse informado de lo que acontece en el mundo y, por supuesto, mejorar sus conocimientos.

En respuesta a estas cuestiones, el principal propósito ha sido descubrir, a partir de la percepción y satisfacción del docente de lenguas primeras, segundas y extranjeras, el lugar que ocupan en el pensamiento del profesorado la formación —inicial y continuada— y qué diferencias significativas se detectan en las posturas adoptadas en función del sexo/género del educador y la lengua impartida. Asimismo, también se pretende ampliar su alcance observando una población con contrastada experiencia profesional (el 61,9% cuenta con más de 16 años de antigüedad) pues la mayoría de los estudios actuales atienden a la perspectiva de la formación inicial o a docentes con escasa experiencia (Asensio Muñoz y Ruiz de Miguel, 2017; Manso Ayuso, 2019; Martínez Martín y Prats Gil, 2018).

En cuanto a la variable sexo/género, y a diferencia de lo obtenido en otras investigaciones similares en los que el género no mostró diferencias significativas (Sarceda-Gorgoso et al., 2020), se puede determinar que los profesores son más críticos y se muestran más dispuestos a concebir el valor de la formación permanente únicamente como incentivo salarial o de promoción frente a las profesoras, menos de acuerdo con esta postura. Por su parte, ellas respaldan, de forma más decidida que los varones, el valor clave de la formación permanente en el desempeño de la actividad docente.

Por otro lado, en relación con el asunto de la adquisición de capacidades y la competencia docente, las mujeres se posicionan a favor de no considerar la adquisición de capacidades un factor de competencia profesional, mientras que ellos apoyan la posición contraria, si bien se trata de una observación menos avalada estadísticamente.

Otro aspecto que llama la atención en relación con la variable sexo/género del profesorado son los resultados de la reducción de la varianza total de los datos a sus componentes esenciales a través de los análisis factoriales. Esto nos permite trazar un perfil de percepción y posicionamiento ante la formación inicial y continuada, particularmente del profesorado masculino, ya que los resultados obtenidos en la población femenina no alcanzan los mínimos exigibles de significatividad estadística. Por su parte, la posición de los varones es más crítica de lo que cabría esperar hacia el valor de la formación permanente como clave de cambio en la educación. Se constata falta de apoyo de los hombres a la necesidad de la formación inicial y también permanente, lo cual representa una postura especialmente escéptica, si bien se muestran al mismo tiempo especialmente confiados hacia la calidad de la formación inicial recibida. Así, esta actitud, que podríamos calificar como más crítica hacia las necesidades de formación, convive con la convicción, más acentuada de lo esperable por parte de los varones, de la existencia de una relación directa entre la formación recibida —inicial o permanente— y su competencia profesional. Desde esa concepción, se evidencia un mayor escepticismo hacia el valor de la formación permanente más allá del incentivo económico y promocional.

A continuación, en relación con la variable *Lengua meta*, las pruebas estadísticas muestran un claro apoyo por parte del profesorado de lenguas extranjeras a la formación permanente como un factor clave para la mejora en educación frente al de lenguas locales, más escéptico y en desacuerdo en esta cuestión. Por otro lado, aunque a un nivel menor de relevancia estadística, es precisamente el colectivo de lenguas extranjeras quien resulta más crítico con el valor competencial de la adquisición de capacidades o conocimientos. Asimismo, ambos subgrupos —L1/L2 y LE— comparten una preocupación vertebral por la formación inicial y una concepción de valoración positiva general hacia la formación permanente.

En este sentido, el profesorado de lenguas extranjeras manifiesta de manera firme su apoyo a la necesidad de la formación inicial, tanto para proporcionar conocimientos como para generar conciencia de la necesidad de la formación a lo largo de la vida. De hecho, entiende de forma clara, e incluso más intensa de lo esperado, la necesidad de adquirir un conocimiento en el que se relacione el sistema educativo con el ámbito sociocultural y sociolingüístico. Contrariamente, los docentes de lenguas locales discrepan con mayor fuerza de lo que cabría esperar con la idea de que la adquisición de capacidades no implica competencia profesional, lo que podría apuntar a una considerable predisposición del profesorado de lenguas extranjeras a respaldarla. Y también manifiestan una tendencia más acentuada de lo esperable a posicionarse en desacuerdo con que la formación permanente cubra sus necesidades formativas. En general, podemos subrayar una actitud hacia el impacto y el valor de la formación en su carrera profesional, en especial la permanente, ligeramente más crítica y escéptica de lo esperable por parte del profesorado de lenguas locales frente al de extranjeras.

A modo de cierre, se han analizado los resultados que revelan el pensamiento del profesorado de lenguas sobre la calidad y eficiencia de los cursos de formación. Asimismo, se han constatado diferencias estadísticamente significativas en función del sexo/género del docente y también según la lengua impartida. Por último, las conclusiones obtenidas y las implicaciones para la gestión son claras: cualquier investigación sobre las necesidades del profesorado, cualquier intervención por parte de las autoridades en la toma de decisiones que afecten a su actividad diaria debería tomar en consideración y poner en valor la perspectiva y la percepción de este colectivo. No en balde es la columna vertebral que sustenta el sistema educativo. Asimismo, quienes se encargan del diseño e implementación de los cursos de formación —continua o permanente— deberían tomar en consideración la actualidad de los datos aportados pues, aun a falta de ser replicados en otras comunidades autónomas, evidencian que tanto la percepción como la satisfacción del profesorado de lenguas -primeras, segundas y extranjeras- en la Comunidad Valenciana hacia los programas de formación inicial, desarrollo y perfeccionamiento no invitan al optimismo.

Referencias

- Asensio Muñoz, I. y Ruiz de Miguel, C. (2017). Medida y evaluación de las creencias sobre la profesión de los maestros en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 79-91. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.265231>
- Ballester Brage, Ll., Nadal Cristóbal, A. y Amer Fernández, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Edicions Universitat Illes Balears.
- Ballesteros Gómez, C., Llobera Cànaves, M., Cambra Giné, M., Palou Sangrà, J., Riera Figueras, M., Civera López, I. y Perera Parramon, J. (2006). El pensamiento del profesor. Enseñanza de lengua y Reforma. En A. Camps (Coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 195-207). Graó.
- Cambra Giné, M., Civera López, I., Fons Esteve, M. y Palou Sangrà, J. (2008). Els processos de reflexió dels docents i la innovació a les aules plurilingües. En A. Camps y M. Milian (Coords.). *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (pp. 41-56). Graó.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas Informe de Eurydice*. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c&format=pdf&language=es&productionSystem=cellar&part=>
- Corpas Arellano, M. D. (2015). Creencias y rendimiento académico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 285-299. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I23.22351>
- Franco-López, J., López-Arellano, H. y Arango-Botero, D. (2020). La satisfacción de ser docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 55-67. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.61775>
- Imbernón Muñoz, F. (2015). Cap a una millor professionalització docent del professorat. *Revista Catalana de Pedagogia*, 9, 11-23. <https://raco.cat/index.php/RevistaPedagogia/article/view/90069/396322>
- Imbernón Muñoz, F. (2019). La formación del profesorado de educación secundaria: La eterna pesadilla. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- Imbernón Muñoz, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica. Revista Científico-profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112. <http://revistacronica.es/index.php/revistacronica/issue/view/5>
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing and seeing*. Routledge.
- Manso Ayuso, J. (Coord.). (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-formacion-inicial-del-profesorado-en-espana-analisis-de-los-planes-de-estudios-tras-una-decada-desde-su-implementacion/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-formacion-profesores/23106>
- Martínez Martín, M. y Prats Gil, E. (Coords.). (2018). *Mejora para la formación inicial para la docencia. Acciones Estratégicas. Programa de Mejora e Innovación en la Formación Inicial de Maestros*. <https://mif.cat/wp-content/uploads/2018/10/AccionsEstratES.pdf>
- Montero Mesa, L. y Gewerc Barujel, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, 1-22. <https://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>
- Prats Gil, E. (2019). La formación inicial del profesorado en España: retos, incertidumbres y horizontes. En J. Manso (Coord.). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 134-142). Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Rubio Hernández, F. J. y Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25>

Sarceda-Gorgoso, M., Santos-González, M. y Rego-Agraso, L. (2020). Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24, 401-421. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8260>

Valle López, J. M. y Manso Ayuso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Sial-Pigmalion Edypro.

Agradecimientos

Este estudio cuenta con la concesión de una Ayuda para la Iniciación a la Investigación financiada por la Universitat de València, convocatoria de 2019.