



VOL.29, Nº3 (Noviembre, 2025)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v29i3.33768

Fecha de recepción 08/05/2025

Fecha de aceptación 15/07/2025

VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE ANDALUCÍA, CATALUÑA, MADRID Y PAÍS VASCO

Appraisal of in-service training in Andalucía, Cataluña, Madrid and País Vasco.



*Héctor Monarca¹,
Gabriel Álvarez-López², &
Raquel Moraleda-Esteban³
Universidad Autónoma de Madrid¹
Universidad de Salamanca²
Universidad Rey Juan Carlos³*

E-mail:

hector.monarca@uam.es

gabal@usal.es

raquel.moraleda@urjc.es

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

<https://orcid.org/0000-0003-0642-8588>

<https://orcid.org/0009-0000-2364-566X>

Resumen

La Formación Docente Continua (FDC) ocupa un lugar cada vez más destacado en las agendas internacionales al mismo tiempo que aumentó la importancia dada al aprendizaje a lo largo de toda la vida. En este marco, el objetivo de este trabajo es comparar la valoración que hace el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco de la FDC en relación con la etapa educativa donde se desempeña. Para ello se partió de una encuesta aplicada en el marco de un estudio más amplio sobre profesionalización docente. La muestra estuvo conformada por 3.327 docentes de las etapas señaladas. Los resultados permiten afirmar que la FDC es bien valorada 1-globalmente, 2-en su aporte al aumento de la cultura general



y 3-en su aporte al desarrollo de sus funciones dentro del aula. Por su parte, la prueba Chi-cuadrado de Pearson (X^2) muestra que existe una relación significativa o altamente significativa entre estas respuestas y la etapa educativa en la que el profesorado se desempeña. Finalmente, independientemente de la etapa educativa, es menos valorado en todos los casos el aporte de la FDC al desarrollo de otras funciones fuera del aula.

Palabras clave: desarrollo profesional; formación continua; formación docente.

Abstract

Continuing Teacher Education (CTE) has gained increasing prominence on international agendas, parallel to the growing emphasis on lifelong learning. Within this context, the aim of this paper is to compare teachers' evaluations of CTE across pre-primary, primary, and secondary education levels in four Spanish regions: Andalusia, Catalonia, Madrid, and the Basque Country. The study is based on data collected through a survey conducted as part of a broader research project on teacher professionalization. The sample comprised 3,327 teachers working at the aforementioned educational stages. The findings indicate that CTE is highly valued overall—particularly for its contribution to general cultural development and to enhancing teachers' effectiveness in the classroom. Pearson's Chi-squared test (χ^2) reveals a statistically significant or highly significant relationship between teachers' evaluations and the educational stage in which they work. Notably, across all educational levels, CTE is consistently rated lower in terms of its contribution to the development of professional functions beyond the classroom.

Key Words: profesional development; lifelong learning; teacher education.

1. Introducción

1.1. Marco general y antecedente

La formación docente continua (en adelante, FDC), también llamada formación en servicio, capacitación, reciclaje, perfeccionamiento, etc., es asunto de atención tanto en lo que respecta a las políticas públicas como a la investigación. En cuanto a la FDC como política pública, es preciso ubicarla en un marco de discusión más amplia relacionada con la formación, mejora y actualización permanente del profesorado en el desarrollo de las funciones que tiene adjudicadas (Monarca y Manso, 2015; Guarro et al., 2017; Salcedo López & Cuevas López, 2022). En este sentido, desde la misma emergencia de los sistemas educativos hacia finales del siglo XIX y principios del XX, la FDC viene siendo considerada en diversos contextos como una práctica orientada al perfeccionamiento del profesorado y la mejora de la escuela (Escolano Benito, 1982; Richey, 1957). Desde entonces, y de diversas maneras, se viene prestando atención de manera más o menos sistemática a ella, sobre la cual se insiste, más recientemente, desde una perspectiva supranacional (OECD, 2009; Rambla & Milana, 2024).

Con respecto a las investigaciones y literatura en general sobre la formación docente continua, esta se puede clasificar atendiendo a diversos criterios. Por un lado, es posible destacar aquella literatura que la aborda de manera amplia, vinculándola con el desarrollo profesional docente o con la mejora, cambio e innovación en educación (Monarca y Manso, 2015; Alonso-Briales & Vera-Vila, 2023; Alonzo et al., 2024; Qaisra & Haider, 2024; Salcedo López & Cuevas López, 2022). Por

otro lado, aunque también ofrecen en la mayoría de los casos un enfoque asociado al desarrollo profesional y a la mejora educativa, encontramos un tipo de trabajos sobre FDC centrados en la capacitación en temáticas específicas: lenguas extranjeras (Mellegård, 2024; Msamba et al., 2023), inclusión y diversidad (Huang et al., 2023), contenidos y la didáctica de las denominadas materias STEM (Arboleda García et al., 2025; Yang & Ball, 2024), en nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Carvalhais & Azevedo, 2024; Claro et al., 2024), entre otras. De la misma manera, encontramos una serie de trabajos que abordan la FDC como políticas o programas para el desarrollo profesional y la mejora educativa, pero que ponen el foco en la aproximación comparada de casos a nivel estatal o de alguna provincia o municipio dentro de un determinado país (Birgin & Pineau, 2024; Mayorga-Fernández et al., 2025; Ostinelli & Crescentini, 2024; Villaseñor et al., 2024).

Existe coincidencia en que la agenda educativa a nivel mundial ha puesto a la escuela y al profesorado, y a diversas temáticas que se vinculan con éstos, en el centro de interés y prioridades, visualizado a través de discursos, políticas y prácticas a distintas escalas (Monarca et al., 2024; OECD, 2009; Pugach, 2023), entre las que se ubica la formación docente continua (Damianidou, 2024; Darling-Ghamrawi, 2023; Hammond, et al., 2017; Qaisra & Haider, 2023; Salcedo López & Cuevas López, 2024). Esta necesidad de formación permanente del profesorado viene siendo atendida de manera desigual en los diversos contextos (Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Mayorga-Fernández et al., 2025; Rambla & Milana, 2024). En esta línea, una parte de la literatura revisada deja constancia de que el profesorado —y todo aquello que atañe a “su mejora”— se encuentra continuamente en el foco de las políticas y reformas educativas, de manera bastante intensa desde 1990, coincidiendo con la expansión del neoliberalismo a escala global (Monarca et al., 2024; Molina-Pérez & Moreno-Medina, 2025).

Por otro lado, es importante destacar que lo publicado refleja una importante coincidencia en el énfasis que dan a la contextualización de la Formación Docente Continua (Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Imbernón, 2019), reflejada en dos aspectos que aparecen reiteradamente mencionados: 1-la formación en los mismos centros de trabajo (Alonso-Briales & Vera-Vila, 2023; Monarca y Manso, 2015; Tressarras Angulo et al., 2024), muy vinculado también al trabajo cooperativo y comunidades de aprendizaje (Azorín & Hernández, 2024) y 2-la formación centrada en las necesidades docentes (Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Qaisra & Haider, 2023, 2024). En ambos casos, se señala que la contextualización contribuye a superar el clásico cuestionamiento a las políticas arriba-abajo, insistiendo en los beneficios que tiene el diseñar y desarrollar la FDC en el mismo contexto, tomando como punto de partida las necesidades del profesorado para su trabajo y las del propio centro educativo (Azorín & Hernández, 2024; Darling-Hammond, et al., 2017). En la misma línea, este enfoque considera que la formación continua concebida de esta manera ofrece la posibilidad de construir un puente entre la teoría y la práctica en los centros y en las aulas (Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018), contribuyendo así, además, a generar conocimientos desde la práctica y la investigación-acción (Tressarras Angulo et al., 2024). En este mismo sentido, Alonzo et al. (2024) sostienen que la

formación en el mismo centro educativo es una oportunidad para potenciar la autonomía, implementando proyectos de los propios profesores, así como hacer su seguimiento y evaluación.

Por otro lado, con respecto a estudios de encuestas recientemente publicadas sobre FDC, estas indagan principalmente sobre necesidades a cubrir por la misma, ya sea de carácter general o en temáticas-problemáticas específicas (Mayorga-Fernández et al., 2025; Navarro & Navarro-Montaño, 2023; Polly et al., 2023) o, en algunos casos, formando parte de estudios más amplios sobre la satisfacción laboral o, más específicos, sobre la formación inicial recibida (Gómez-García et al., 2023; López-Rupérez et al., 2021). Algunos de estos trabajos valoran el grado de aprovechamiento de la FDC recibida (Alfageme-González & Nieto Cano, 2017), otros analizan su alineamiento con las necesidades de enseñanza (López-Rupérez et al., 2021; Salcedo López & Cuevas López, 2022), otros resaltan los problemas y dificultades de los programas tradicionales de la FDC (Alonzo et al., 2024; Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Imbernón, 2019; Qaisra & Haider, 2023, 2024), aunque en ellos mismos se insiste en sugerir y destacar la modalidad de formación permanente en el mismo centro de trabajo como forma de superar estos problemas, tal como se destacó anteriormente. En este mismo sentido, el trabajo de Alfageme-González & Nieto Cano (2017) asocian la formación en el propio centro con su eficacia, señalando que “lograr un cambio profundo y duradero del comportamiento docente consiste en que los profesores trabajen conjuntamente durante un largo periodo de tiempo para resolver entre ellos (sin excluir el apoyo técnico ni el conocimiento externos) problemas comunes que hayan identificado en su enseñanza y en sus aulas” (p. 163).

En cualquier caso, un aspecto a destacar es que estas encuestas se caracterizan por mantener una línea de indagación que permanece dentro de la estructura actual del funcionamiento del campo educativo y en ningún caso tienen la intención de explorar posibilidades “no habilitadas” actualmente en el campo educativo (Monarca et al. 2024). Esta afirmación invita a pensar más allá, asumiendo el largo proceso por el cual se han ido definiendo y delimitando determinadas funciones, roles y espacios encargados de las mismas del campo educativo. Más allá del cuestionamiento de dicha estructura, se busca poner en evidencia su contingencia y, con ello, la reflexión acerca las formas de ver y entender la profesionalización y el campo educativo (Monarca et al., 2024). Comprender cómo se construye, distribuye y legitima el conocimiento dentro de un campo (Guarro et al., 2017; Martínez Domínguez & Rodríguez Entrena, 2017), permite profundizar en el análisis acerca de las posibilidades que los actores tienen para pensar, decir, actuar y decidir.

Estos aspectos, junto con el de valorar la FDC, son lo que las cinco preguntas de la encuesta aquí presentada pretenden abordar. Así, se indaga acerca de la utilidad que la FDC ha tenido de acuerdo con los encuestados para el desarrollo de sus funciones dentro del aula –línea de indagación y argumentación prioritaria y casi exclusiva que prevalece en la mayoría de trabajos (Monarca et al., 2024)–, pero también para funciones dentro del centro educativo que exceden el aula e, incluso,

para poder ampliar el ámbito de actuación fuera del centro y aumentar la cultura general. Con esto se quiere dar relevancia a que cuando se indaga acerca del funcionamiento de las cosas tan importante es hacerlo sobre lo explícitamente regulado como sobre aquellos aspectos que quedan relegados o, incluso, invisibilizados (Martínez Domínguez & Rodríguez Entrena, 2017; Viñao, 2025). En ocasiones, aquello a lo que no se suele prestar atención, sobre lo que no se piensa, puede terminar ofreciendo nuevas pistas para pensar y actuar.

Para ello, bajo los supuestos antes explicados, este trabajo presenta los resultados de una encuesta que se ha implementado como técnica de obtención de datos dentro de un estudio de casos más amplio. En este sentido, el objetivo aquí es comparar la valoración que hace el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco de la FDC realizada en relación con la etapa educativa en la que ejercen sus funciones.

De esta manera, se pretende obtener una valoración acerca de la FDC que permita pensar, de acuerdo con las respuestas ofrecidas, tal como se ha mencionado, si la misma ofrece nuevas oportunidades al profesorado, habilitando la posibilidad para desarrollar conocimientos-competencias que le permitan actuar dentro del campo educativo en tareas poco habituales relacionadas con el 1-ámbito técnico-político (por ejemplo: “Asesorar a otros profesionales externos al centro”, “Participar en la elaboración de normativa educativa/políticas educativas”), 2-ámbito científico-académico (por ejemplo: “Presentar trabajos en congresos”, “Investigar con otras instituciones”) y 3-formación del profesorado (por ejemplo: “Formar a futuros profesores/as de su titulación”, “Elaborar materiales para la formación del profesorado”), que permitan imaginar la configuración de un campo educativo con mayores posibilidades de participación del profesorado (Monarca et al., 2024). La literatura ofrece escasas evidencias sobre esto, entre otras razones, porque no suele formar parte de los estudios sobre la FDC.

1. 2 Datos de contexto

El análisis de las fuentes primarias (Tabla 1) permitió definir el contexto en el que se ubica el estudio. En este sentido, en primer lugar, es preciso resaltar que el Consejo de Europa dejó constancia de la importancia del aprendizaje permanente (Diario Oficial de la Unión Europea. 2018/C 189/01), instando a los Estados miembros a promover, ampliar y mejorar la formación inicial, la formación permanente y el reciclaje. El Estado español, por su parte, ha regulado la FDC en normativas de distinto rango. Así, el Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional, otorga la competencia de promover programas que faciliten el desarrollo de la carrera profesional y el acceso a la formación continua a la Dirección General de Formación Profesional (BOE, 206/2018). Más reciente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 340/2020) se ha referido a la misma cambiando algunos aspectos de la FDC.

Con respecto a las Comunidades Autónomas que forman parte de este estudio, es preciso destacar algunos datos de contexto que han surgido del análisis de las normativas relacionadas con la FDC (Tabla 1) (Eurydice, 2023):

- En Andalucía, la FDC es desarrollada por los “Centros del Profesorado”. La Orden de 31 de julio de 2014 aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 02/09/2014). De manera complementaria, el Decreto 93/2013 regula la formación inicial y permanente de su profesorado, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 30/08/2013).
- En Cataluña, la FDC es ofrecida por los “Centres de formación”. La Orden ENS/248/2012 establece los requisitos y el procedimiento para reconocer actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de enseñanza no universitaria (DOGC 03-09-2012).
- En Madrid, la FDC es dada por los “Centros de innovación y formación del profesorado”. El Decreto 60/2022 crea el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa y establece el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado.
- En el País Vasco, la FDC es ofrecida por los “Berritzegunes” (Centros de apoyo a la formación e innovación educativa). La Orden de 10 abril de 2017, de la Consejera de Educación, establece las condiciones para la participación en las actividades de formación del profesorado no universitario dentro del Plan Prest Gara, de Formación Continua del Profesorado en el curso 2017-2018 (BOPV 04/05/2017).

Tabla 1.
Fuentes primarias: normativa reguladora analizada sobre la formación docente continua

Nivel	Norma
Europa	Diario Oficial de la Unión Europea. 2018/C 189/01
España	Real Decreto 1045/2018, de 24 de agosto, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación y Formación Profesional (BOE, 206/2018).
	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 340/2020)
Andalucía	Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 02/09/2014)
	Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado esta Comunidad Autónoma, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, (BOJA 30/08/2013).
Cataluña	Orden ENS/248/2012, de 20 de agosto por la que se establecen los requisitos y el procedimiento para reconocer actividades de formación permanente dirigidas al profesorado de enseñanza no universitaria (DOGC 03-09-2012)
Madrid	Decreto 60/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se crea el Instituto Superior Madrileño de Innovación Educativa y se establece el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad.

País Vasco	Orden de 10 abril de 2017, de la Consejería de Educación, por la que se establecen las condiciones para la participación en las actividades de formación para el profesorado no universitario de esta Comunidad Autónoma, dentro del Plan Prest Gara, de Formación Continua del Profesorado en el curso 2017-2018 (BOPV 04/05/2017).
------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Según Eurydice (2023, s/p), en todos los casos pueden colaborar, además, otras entidades tales como “universidades, sindicatos, colegios profesionales y fundaciones que tienen convenios con las consejerías y departamentos de educación para impartir formación permanente al profesorado”. Destacar finalmente que, de acuerdo con Eurydice (2023, s/p), en España, al igual que en muchos países y en coincidencia con la literatura (Ayyaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Mellegård, 2024; Qaisra & Haider, 2023, 2024), la FDC suele asumir con más frecuencia las siguientes modalidades: cursos, seminarios, grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y congresos.

Es posible completar la contextualización de la formación permanente del profesorado en las Comunidades Autónomas estudiadas a partir de la información ofrecida en sus webs institucionales referidas a esta temática¹. De este análisis y del abordaje que han realizado estudios recientes (López-Rupérez et al., 2021; Salcedo López & Cuevas López, 2022), es conveniente destacar algunos aspectos relevantes:

- a) A pesar de que los Centros del Profesorado siguen siendo actores institucionales clave en las cuatro CCAA abordadas, existe una diferencia notable en cómo se distribuyen y organizan en cada una de ellas. Una de las diferencias más destacable en esta comparativa es la cantidad de centros encargados de esta función: Andalucía 32, Cataluña 76, Madrid 9 y País Vasco 19 (Salcedo López & Cuevas López, 2022).
- b) La FDC funciona de manera diferenciada para el profesorado de centros públicos y concertados-privados (Iglesias Martínez et al., 2018). Según estos autores, uno de los aspectos destacados de esta diferencia tiene que ver con las posibles motivaciones que llevan al profesorado a realizar esta formación. Otra diferencia que mencionan el autor y autoras anteriores es el tipo de formación que realiza el profesorado según sean de centros públicos o concertados-privados. Mientras que en el primer caso realizan la formación ofertada por la administración pública, en el segundo caso suele ser una formación en circuitos no formales o autoformación.

¹ A) Comunidad de Andalucía: https://lc.cx/QvUTF_, B) Comunidad de Cataluña: <https://lc.cx/s288fi>, C) Comunidad de Madrid: <https://lc.cx/tQMv8>, D) Comunidad del País Vasco: <https://lc.cx/urhu8l>

- c) Tal como se deduce del análisis de las webs institucionales¹, todas las CCAA analizadas vinculan la FDC con la innovación, la mejora y la calidad de la educación. Sin embargo, tal como constatan diversos estudios, no siempre la oferta formativa coincide con las necesidades del profesorado (Alonso-Briales & Vera-Vila, 2023). Según este trabajo, esto podría deberse a las modalidades formativas no contextualizadas en el centro de trabajo. Otros autores centran la explicación en la falta de políticas de FDC por parte de las comunidades autónomas que atiendan de manera regulada las necesidades detectadas, es decir, que la FDC no quede librada solo a la elección individual de quien la realiza (López-Rupérez et al., 2021).
- d) Finalmente, cabe destacar que todas las CCAA estudiadas tienen sistemas de reconocimiento a la FDC realizada por el profesorado de centros públicos en términos de complementos salariales bajo ciertas condiciones.

2. Método

Este trabajo se desarrolla en el marco de un proyecto I+D+i organizado en cuatro grandes estudios que abordan la profesionalización docente. Uno de ellos corresponde al estudio de casos múltiple de carácter instrumental de cuatro Comunidades Autónomas de España. Como parte del mismo, se presenta aquí un análisis comparado derivado de la aplicación de una encuesta que se ha implementado como técnica complementaria para la obtención de datos en el marco del estudio de casos más amplio ya mencionado².

Las Comunidades Autónomas (CCAA) seleccionadas son: Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco. Para su selección nos hemos basado en una serie de criterios combinados: a-facilidad para acceder a los datos, b-experiencias históricas o contemporáneas significativas sobre la temática, c-variedad, d-presupuesto destinado a educación, e-indicadores de calidad de la educación de la CCAA y f-facilidades para el acceso al trabajo de campo.

En este trabajo se presenta el análisis de los datos específicos recogidos sobre la Formación Docente Continua con el objetivo de comparar la valoración que hace el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de las Comunidades Autónomas seleccionadas de la FDC realizada de acuerdo con la etapa educativa en la que desempeñan su trabajo.

² La base de datos de la encuesta, tanto del estudio más amplio como la selección correspondiente a este artículo, con su respectivo instrumento, estará disponible en abierto en el Repositorio de Datos del Consorcio Madroño (<https://edatos.consorcioadrono.es/dataverse/UAM>) a partir de enero de 2026, tras un embargo desde la fecha de finalización del proyecto.

2.1 Participantes

Se trata de una muestra no aleatoria por bola de nieve. A pesar de ser una muestra no probabilística, consideramos que, tal como explica Said Pace (2021), este tipo de muestro permite llegar a la población a través de diversas conexiones, en este caso, a través de los correos institucionales que reciben y redireccionan los equipos directivos, tal como se explica más adelante. La encuesta, para las CCAA estudiadas, fue respondida por un total de 3.327 docentes de educación infantil, primaria y secundaria de centros educativos públicos y privados-concertados: 609 docentes de Andalucía, 1.095 de Cataluña, 1.047 de Madrid y 576 del País Vasco.

Con respecto al nivel educativo en el que el profesorado desarrolla su trabajo –variable principal contemplada en el estudio–, en Andalucía un 54.2% lo hacen en educación secundaria, un 25.6% en educación primaria y un 11.5% en educación infantil. En el caso de Cataluña, el 43.5% son docentes de secundaria, el 28.9% de primaria y el 15.3% de infantil; mientras que en Madrid y el País Vasco un 42.6% del profesorado imparte docencia en secundaria, un 28.3% en primaria y un 20.3% en infantil (Figura 1)³.

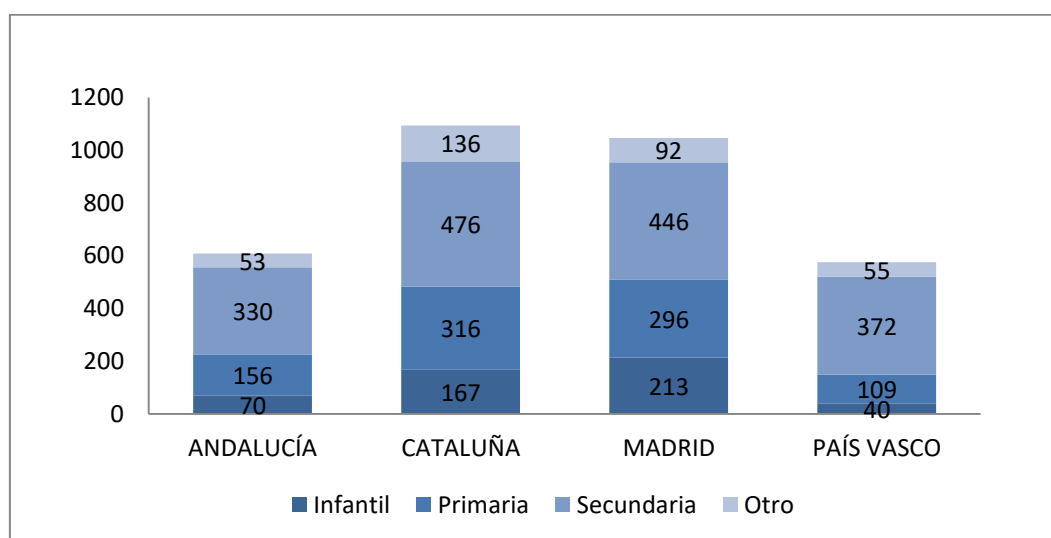


Figura 1. Distribución muestral por etapa educativa según la comunidad autónoma.
Fuente: Elaboración propia.

En relación con el tipo de centro, un 82,6% trabaja en centros públicos, el 13,1% en centros concertados y el 4,3% en centros privados. En cuanto al género, en

³ En todas las CCAA un porcentaje de la muestra ha indicado que pertenece a otra etapa educativa. La hipótesis principal es que, por el procedimiento utilizado en el envío de la encuesta, esta haya sido respondida por profesorado de Ciclos Formativos de Grado Superior o, incluso, profesorado de régimen especial. Dado el objetivo del estudio, este dato no ha sido contemplado en los análisis.

coincidencia con los datos de la población estatal⁴, se observa una mayoría de mujeres frente a los hombres. La muestra se compone de un 73,2% de mujeres, de las cuales el 34,1% está en Cataluña, el 33.7% en Madrid, el 16.3% en Andalucía y el 15.9% en País Vasco. Por su parte, en lo que respecta a los 26.8% de los hombres el 29,6% son de Cataluña, el 26.06% de Madrid, 24.34% de Andalucía y el 20% del País Vasco.

2.2 Instrumento

La sección de la encuesta objeto de análisis está formada por 5 ítems con una escala tipo Likert de cuatro puntos: Mínimo = 1, Mínimo-Medio = 2, Medio-Máximo = 3, Máximo = 4, junto con una opción de respuesta de “no procede”, los cuales se reflejan en la Tabla 2 junto a un código alfanumérico que ha sido asignado para ser utilizado en la presentación y análisis de los resultados. Junto con estos ítems se formularon una serie de preguntas sociodemográficas, entre las cuales se preguntó por el nivel educativo en el que se desempeña, edad, género, etc. como variables independientes.

Tabla 2.
Ítems y su código alfanumérico

Ítems	Código
1. La formación que he recibido me ha sido útil para mi trabajo en el aula	A1
2. La formación que he recibido me ha sido útil para otras tareas en el centro, pero fuera del aula	A2
3. La formación que he recibido me ha sido útil para realizar otras tareas fuera del centro	A3
4. La formación que he recibido me ha sido útil para aumentar mi cultura general como docente	A4
5. Globalmente valoro positivamente la formación continua que he recibido	A5

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Procedimiento

Previamente a su aplicación, la encuesta fue sometida a un proceso de validación para evaluar la relevancia y claridad de los ítems mediante un proceso de interjueces –conformado por 8 expertos⁵– con el que se calculó el Índice de Validez de Contenido de Lawashe (IVC) y la Razón de Validez de Contenido (VRC). El proceso seguido fue aprobado con anterioridad por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, con N° de referencia CEI-125-2576.

⁴ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2022-2023 [ducaBase]. Disponible en <https://lc.cx/LPr0T5>

⁵ El equipo de jueces expertos ha estado formado por profesorado universitario de ciencias sociales y humanas (educación y otras disciplinas) y profesorado de infantil, primaria y secundaria.

La totalidad de ítems fueron evaluados como relevantes para su uso, presentando cada uno de ellos un VCR > 0.58 y un VCR promedio de la relevancia del conjunto de 0.90 –sobre 1–. Los resultados de validación fueron similares en la claridad de los ítems, obteniendo un VCR promedio de la claridad del conjunto de 0.80 –sobre 1.00–. En todos los ítems se alcanzaron IVCs cercanos a 1 punto –entre 0.50 y 1.00 en la mayoría de casos–.

La encuesta fue diseñada en la plataforma Google Forms. En la primera sección se incluyó información acerca de los objetivos de la investigación y los derechos de los participantes, la garantía de la anonimización de los datos y un consentimiento de participación voluntaria en la encuesta, a partir de la cual se accedía o no a las preguntas. La encuesta fue enviada por correo electrónico a todos los centros educativos públicos y privados-concertados de España, entre los que se encuentran las CCAA que conforman el estudio de casos: Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco de todos los niveles y etapas educativas del régimen general. En el cuerpo del correo se solicitaba su distribución a todo el profesorado del centro.

2.4 Análisis de los datos

El análisis de los datos recopilados mediante la encuesta se ha llevado a cabo utilizando el programa estadístico IBM SPSS Statistics 28.0. Se ha utilizado la distribución de frecuencias como técnica de análisis a partir de la cual hemos podido conocer la frecuencia, en tantos por ciento, de cada una de las respuestas dadas por los docentes de cada Comunidad Autónoma (ver Tabla 2). Asimismo, hemos utilizado Tablas de Contingencia como técnica para analizar las posibles relaciones de dependencia o independencia entre la valoración de la FDC recibida por parte del profesorado y la etapa educativa donde desempeña su trabajo principal, cuyos resultados se presentan en la Tabla 3.

En ambas técnicas (“distribución de frecuencias” y “tablas de contingencia”), la respuesta “no procede” para cada uno de los ítems fueron consideradas como casos perdidos. De la misma manera, tal como se anticipó, en las Tablas de Contingencia se contabilizaron como perdidos aquellos que contestaron “otro” en el nivel educativo. En cualquier caso, en ambas pruebas se ha mantenido el tamaño total de la muestra, aunque los casos perdidos correspondientes no se han tenido en cuenta en el análisis. Esto se debe a que, en este caso, los datos recogidos en estas categorías no resultan interpretables en relación al objetivo explicado. En las respectivas tablas se detalla esta información en un pie de página.

Asimismo, para conocer la existencia o ausencia de asociación entre las variables estudiadas se ha utilizado la prueba Chi-cuadrado de Pearson (χ^2) como contraste de independencia, la cual nos permite estudiar si la relación entre las variables es estadísticamente significativa. Para ello, se ha trabajado con un nivel de significación del 5% considerándose que las variables son dependientes cuando el p-valor es menor o igual a 0.05.

Por último, dado que las variables de estudio son ordinales, se utilizó la correlación Tau-b de Kendall para medir asociaciones entre variables. Un estadístico que varía entre -1 y 1, permitiendo conocer no solo la fuerza de la asociación sino la dirección. Así, valores negativos de Tau-b indican una relación inversa entre variables, frente a valores positivos que señalan una relación directa.

3. Resultados

3.1 Resultados generales

En las cuatro Comunidades Autónomas analizadas los docentes dan la mejor valoración a los ítems A4, A5 y A1 (Tabla 3). El mejor valorado es la utilidad de la FDC para aumentar el nivel de cultura general de los docentes. En este sentido, la mayoría de profesores y profesoras de Cataluña (76.9%), Andalucía (76.4%), Madrid (77.2%) y País Vasco (75.9%) consideran que la formación recibida les ha sido útil o muy útil para aumentar su cultura general, habiendo dado las valoraciones máxima o medio-máxima al ítem. En todos los casos la valoración mínima del ítem A4 ha sido muy baja: Cataluña (6%), Andalucía (6.8%), Madrid (6.9%) y País Vasco (7.8%).

Tabla 3.
Valoración de la FDC recibida por el profesorado de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco (%)

	Andalucía				Cataluña			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A1	6.0	18.7	42.1	33.2	4.9	23.7	48.5	22.9
A2	11.5	28.5	35.8	24.2	12.3	34.0	37.1	16.6
A3	23.1	24.5	33.2	19.3	36.2	30.4	21.4	12.0
A4	6.8	16.8	33.4	43.0	6.0	17.2	38.1	38.8
A5	6.9	16.6	37.1	39.4	6.5	20.5	40.5	32.6
	Madrid				País Vasco			
	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx	Mín	Mín-Med	Med-Máx	Máx
A1	5.3	20.8	43.1	30.7	7.0	23.0	45.7	24.3
A2	12.6	28.2	37.5	21.7	14.1	31.0	36.8	18.1
A3	24.8	32.7	26.7	15.8	32.3	30.3	27.3	10.2
A4	6.9	15.9	34.5	42.7	7.8	16.2	39.7	36.2
A5	5.9	18.1	37.0	39.0	7.7	19.9	41.0	31.4

Nota: Min = Mínimo, Min-Med = Mínimo-Medio, Med-Máx = Medio-Máximo, Máx = Máximo.

De la misma manera, una importante mayoría del profesorado –Andalucía (76.5%), Madrid (76%), Cataluña (73.1%) y País Vasco (72.4%)– valora globalmente la FDC que han recibido con una puntuación máxima o media-máxima. En la misma línea, una parte importante del profesorado –Andalucía (75.3%), Madrid (73.8%), Cataluña (71.4%) y País Vasco (70%)– considera que la formación docente continua

recibida les ha sido útil o muy útil para su trabajo en el aula, habiendo dado la puntuación máxima o medio-máxima al ítem. En resumen, en Madrid, País Vasco y Cataluña el ítem A4 es mejor valorado, seguido del A5 y finalmente el A1. Sin embargo, en Andalucía el ítem que recibe una mejor valoración es el A5, seguido del A4 y, finalmente, coincidiendo con el resto de comunidades, el A1.

Los ítems A2 y A3 están peor valorados que el resto de los ítems en todas las comunidades analizadas. En cuanto a la valoración de la utilidad de la formación continua para realizar tareas en el centro educativo, pero fuera del aula vemos que la mayoría de opiniones se encuentran en puntuaciones medias. Por ello, podemos decir que para la mayoría del profesorado de Cataluña (71.1%), País Vasco (67.8%), Madrid (65.7%) y Andalucía (64.3%) la formación docente continua recibida les ha servido algo, aunque no demasiado, para llevar a cabo tareas educativas en el centro de trabajo, pero fuera de las aulas, habiendo dado una valoración entre mínima y media-máxima al ítem.

En último lugar, cabe destacar que el ítem A3 es el único valorado negativamente, aunque solo por el profesorado de tres de las comunidades estudiadas. Encontramos que un porcentaje mayoritario de profesores y profesoras de Cataluña (66.6%), País Vasco (62.6%) y Madrid (57.5%) consideran que la FDC recibida les ha sido poco o nada útil para realizar tareas fuera del centro educativo. Sin embargo, en Andalucía las opiniones varían algo más ya que encontramos porcentajes más equilibrados entre la valoración mínima o mínimo-media (47.6%) y la máxima o medio-máxima (52.4%), con una ligera mayoría en la segunda. Por tanto, podríamos decir que en Andalucía el profesorado opina que la formación recibida sirve algo más que en el resto de las CCAA estudiadas para la realización de tareas fuera de los centros educativos.

3.2 Resultados según etapa educativa

En este apartado se presentan los resultados del análisis que reflejan cómo varían los porcentajes por comunidad autónoma presentado en el apartado anterior en función de la etapa educativa donde el profesorado desempeña su trabajo (Tabla 4). En los resultados recogidos en la Tabla 3 se puede apreciar que en las comunidades autónomas estudiadas la etapa educativa no afecta a la valoración de la utilidad de la formación continua para la realización de tareas fuera de los centros educativos (A3), habiendo obtenido un valor no significativo en la prueba Chi-cuadrado. Asimismo, en Andalucía, Madrid y País Vasco la etapa educativa tampoco afecta a la valoración de la utilidad de la formación docente en tareas dentro del centro, pero fuera de las aulas (A2). En la misma línea, observamos que en Andalucía y País Vasco la etapa educativa tampoco afecta a la valoración de la utilidad de la formación recibida para aumentar la cultura general de las y los docentes (A4).

Tabla 4.
Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco según el nivel educativo donde se desempeña y su Test de Contraste

ANDALUCÍA														
	Mínimo			Mínimo-Medio			Medio-Máximo			Máximo			Test Contraste	
	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	X2	Tau-b Kendall
A1	5.9	1.3	8.3	13.2	18.6	20.2	41.2	46.8	38.7	39.7	33.3	32.8	12.592*	-.073 (B)
A2	7.6	9.8	12.9	24.2	30.7	26.4	36.4	36.6	36.8	31.8	22.9	23.9	4.435NS	-.039 (I)
A3	16.9	20.0	26.6	20.0	30.0	22.4	33.8	31.3	32.5	29.2	18.7	18.5	9.586NS	-.070 (B)
A4	6.6	4.6	8.1	13.1	17.2	17.2	32.8	35.1	32.8	47.5	43.0	41.9	2.905NS	-.041 (I)
A5	6.2	2.0	9.6	9.2	16.4	16.8	35.4	40.8	35.7	49.2	40.8	37.9	13.214*	-.091 (B)
CATALUÑA														
	Mínimo			Mínimo-Medio			Medio-Máximo			Máximo			Test Contraste	
	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	X2	Tau-b Kendall
A1	1.2	2.5	8.2	20.6	24.1	28.4	49.7	49.5	44.9	28.5	23.8	18.5	28.190**	-.132 (B)
A2	7.4	10.1	16.1	36.2	29.0	38.8	39.9	45.6	30.8	16.6	15.3	14.3	25.995**	-.106 (B)
A3	33.6	36.2	39.8	32.2	30.7	31.1	25.0	22.5	17.8	9.2	10.6	11.2	5.449NS	-.042 (I)
A4	1.2	4.9	9.5	14.5	14.1	21.1	37.6	42.2	35.4	46.7	38.9	34.1	28.073**	-.126 (B)
A5	1.2	3.6	11.2	14.2	23.1	22.8	42.0	40.7	39.0	42.6	32.6	26.9	39.268**	-.148 (B)
MADRID														
	Mínimo			Mínimo-Medio			Medio-Máximo			Máximo			Test Contraste	
	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	X2	Tau-b Kendall
A1	2.8	5.6	6.5	18.4	18.1	22.8	41.5	42.5	44.3	37.3	33.8	26.3	12.701*	-.097 (B)
A2	9.4	12.4	14.1	25.9	27.1	30.9	39.2	38.5	36.0	25.5	22.0	18.9	7.397NS	-.077 (B)
A3	19.6	25.4	28.2	30.4	33.1	35.4	31.4	26.8	23.3	18.6	14.7	13.1	11.216NS	-.092 (B)
A4	2.9	6.7	9.4	17.1	15.5	16.1	30.5	29.6	39.1	49.5	48.2	35.5	23.614**	-.107 (B)
A5	2.0	5.7	8.2	16.7	16.3	20.2	38.7	33.7	38.4	42.6	44.3	33.2	18.539**	-.103 (B)

PAIS VASCO														
	Mínimo			Mínimo-Medio			Medio-Máximo			Máximo			Test Contraste	
	I	P	S	I	P	S	I	P	S	I	P	S	X2	Tau-b Kendall
A1	2.5	2.9	8.9	17.5	15.4	25.6	47.5	52.9	43.1	32.5	28.8	22.5	13.759*	-.133 (B)
A2	10.3	7.5	15.6	35.9	35.8	30.4	35.9	32.1	38.4	17.9	24.5	15.6	9.758NS	-.058 (I)
A3	25.7	25.3	35.7	42.9	33.7	28.0	22.9	31.6	26.8	8.6	9.5	9.5	6.704NS	-.052 (I)
A4	5.6	3.9	9.8	22.2	16.5	16.4	25.0	36.9	40.9	47.2	42.7	32.9	10.139NS	-.088 (B)
A5	5.6	3.8	9.3	22.2	16.3	20.8	33.3	47.1	40.6	38.9	32.7	29.3	6.802NS	-.073 (B)

Nota: I: Infantil, P=Primaria, S=Secundaria; En el test de Contraste Chi-Cuadrado (X2) NS: $p > 0.05$ No Significativo, * $p \leq 0.05$ ** $p < 0.01$ *** $p < 0,001$. En Tau-b de Kendall (A)=Asociación Alta, (M)=Asociación Media, (B)=Asociación Baja, (I)=Asociación Insignificante.

En cuanto a la relación entre la etapa educativa y la utilidad de la FDC para el trabajo del profesorado en las aulas (A1) vemos que en todas las comunidades estudiadas existe una asociación significativa entre las variables ($p \leq 0.05$) para los casos de Andalucía, Madrid y País Vasco, o altamente significativa ($p \leq 0.001$) en Cataluña. No obstante, a pesar de la significatividad de la asociación, la fuerza de la misma es baja, aunque ligeramente mayor en País Vasco (-0.133) y Cataluña (-0.132) que en Andalucía (-0.073) y Madrid (-0.097). De modo que solo un 13.3% de la variación de las opiniones sobre la utilidad de la formación docente para el trabajo del profesorado en las aulas se explica por la etapa educativa en el País Vasco y Cataluña, un 7.3% en Andalucía y un 9.7% en Madrid.

En las cuatro Comunidades Autónomas la mayoría de docentes de infantil - Andalucía (80.9%), País Vasco (80%), Madrid (78.8%) y Cataluña (78.2%)-, primaria - País Vasco (81.7%), Andalucía (80.1%), Madrid (76.8%) y Cataluña (73.3%)- y secundaria -Andalucía (71.5%), Madrid (70.6%), País Vasco (65.6%) y Cataluña (63.4%)- entienden que la FDC recibida es útil o muy útil para su trabajo en el aula, habiendo dado en todos los casos una valoración medio-máxima o máxima al ítem A1. Además, observamos que en todas las Comunidades Autónomas analizadas existe una relación inversa entre las variables, es decir, que cuanto menor es la etapa educativa de las y los docentes mejor es la valoración de la utilidad de la FDC recibida para su trabajado dentro de las aulas.

Exclusivamente en Cataluña observamos una asociación altamente significativa ($p \leq 0.001$) entre las variables etapa educativa y utilidad de la formación docente continua para el trabajo del profesorado en el centro educativo, pero fuera de las aulas (A2). No obstante, a pesar de la alta significatividad de la asociación, la fuerza de la misma es baja (-0.132), de manera que un 13.2% de la variación del ítem se debe a la etapa educativa. La mayor parte del profesorado de Cataluña de Infantil (49.7%), Primaria (49.5%) y Secundaria (44.9%) considera que la formación continua

les es bastante útil para sus tareas fuera del aula (A2), habiendo dado una puntuación media-máxima al ítem. Además, detectamos que cuanto mayor es la etapa educativa del profesorado peor es la valoración del ítem A2.

De igual manera, en las Comunidades Autónomas de Madrid y Cataluña existe una asociación altamente significativa ($p \leq 0.001$) entre la etapa educativa y la utilidad de la FDC para aumentar la cultura general de las y los docentes (A4). En cualquier caso, a pesar de la alta significatividad de la asociación, la fuerza de la misma es baja –Madrid (-0.107) y Cataluña (-0.126)–. En Madrid la mayor parte del profesorado de Infantil (49.5%), Primaria (48.2%) y Secundaria (35.5%) dan una valoración máxima al ítem, entendiendo que la formación docente les es de mucha utilidad para aumentar su cultura general. Sin embargo, en Cataluña, la mayoría de los docentes de Infantil (46.7%) opinan que la formación continua es muy útil para aumentar su cultura general, pero la mayor parte de docentes de Primaria (42.2%) y de Secundaria (35.4%) consideran que dicha formación es medianamente útil, habiendo dado valoraciones medio-máximas al ítem. Por tanto, en ambas comunidades se detecta que cuanto menor es la etapa educativa mejor es la valoración del ítem A4 y además que la valoración del mismo es mejor en Madrid que en Cataluña.

En último lugar, destacar que, en todas las comunidades estudiadas, menos en el País Vasco, vemos una asociación altamente significativa ($p \leq 0.001$) entre las variables etapa educativa y la valoración global positiva de la formación docente continua recibida (A5). No obstante, a pesar de la alta significatividad de la asociación, la fuerza de la misma es baja –Madrid (-0.103), Andalucía (-0.091) y Cataluña (-0.148)–, de modo que un 10.3% de la variación del ítem se debe a la etapa educativa en Madrid, un 9.1% en Andalucía y un 14.8% en Cataluña.

Una mayoría de docentes de Infantil –Andalucía (84.6%), Cataluña (84.6%) y Madrid (81.3%)–, de Primaria –Andalucía (81.6%), Madrid (78%) y Cataluña (73.3%)– y de Secundaria –Andalucía (73.6%), Madrid (71.6%) y Cataluña (65.9%)– valoran positivamente la formación continua recibida de manera global (A5), habiendo dado puntuaciones medio-máximas y máximas. Asimismo, detectamos que en todas las comunidades cuanto mayor es la etapa educativa peor es la valoración global de la formación docente continua. Además, vemos que Andalucía es la comunidad que mejor valora la globalidad de la formación docente continua, seguida de Madrid y de Cataluña, excepto entre los docentes de Infantil donde vemos que tanto los andaluces como los catalanes dan valoraciones altas.

4. Discusión y conclusiones

La formación docente continua se encuentra hoy en día asumida tanto por las políticas públicas como por parte del profesorado dentro de un proceso más amplio y complejo relacionado con el desarrollo profesional docente, la mejora y la innovación educativa (Alonso-Briales & Vera-Vila, 2023; Monarca y Manso, 2015; Arboleda García et al., 2025; Mayorga-Fernández et al., 2025; OECD, 2009; Qaisra & Haider, 2024; Rambla & Milana, 2024). Así, las cuatro Comunidades Autónomas abordadas en este estudio: Andalucía, Cataluña, Madrid y el País Vasco, han aprobado marcos normativos reguladores de la misma.

Este trabajo ha ofrecido los resultados de una encuesta que se ha implementado como técnica de obtención de datos dentro de un estudio de casos más amplio, cuyo objetivo fue comparar la valoración realizada por el profesorado de educación infantil, primaria y secundaria de Andalucía, Madrid, Cataluña y País Vasco de la formación continua realizada en relación con la etapa educativa.

En primer lugar, destaca que la “valoración global de la FDC” que ha recibido el profesorado es, de acuerdo con los encuestados, buena o muy buena en las cuatro CCAA. Datos que no son totalmente coincidentes con otros estudios similares (Alonzo et al., 2024; Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018). Con respecto al nivel educativo, existe una relación altamente significativa de esta variable con la valoración global realizada por las CCAA analizadas, a excepción del País Vasco, aunque con una fuerza de asociación baja. En todos los casos, cuanto menor es el nivel educativo en el que se enseña mejor es la valoración global de la FDC que realiza el profesorado. Dicho en otros términos, la formación continua ofrece mejores respuestas al profesorado de las primeras etapas educativas.

En segundo lugar, con respecto al “aporte de la FDC para aumentar la cultura general como docente”, el profesorado de las cuatro CCAA estudiadas valora positiva o muy positivamente su aporte, con una asociación altamente significativa de la respuesta con el nivel educativo donde se desempeña el profesorado en Madrid y Cataluña, aunque con fuerza de asociación baja. Más allá de lo que en ocasiones se afirma, el profesorado valora positiva o muy positivamente una formación de carácter general, no centrada exclusivamente en contenidos específicos de asignaturas o en funciones prescriptivas. Este aspecto ha sido mencionado en trabajos previos (Monarca et al., 2024; Darling-Hammond et al., 2017), señalando la relevancia que supone aportar al profesorado conocimientos generales de tipo social, cultural y profesional (Martínez Domínguez & Rodríguez Entrena, 2017).

En tercer lugar, con respecto al “aporte de la FDC para el trabajo en el aula”, el profesorado de las cuatro CCAA considera que este ha sido útil o muy útil y la relación de esta respuesta con el nivel educativo en el que se enseña es significativa para los casos de Andalucía, Madrid y País Vasco y altamente significativa para el caso de Cataluña, aunque con una fuerza de asociación baja. Las respuestas ofrecidas hacen pensar que la FDC da respuesta a las expectativas del profesorado en lo que respecta a las funciones tradicionalmente adjudicadas al mismo, asociadas

principalmente con su trabajo dentro del aula y que, tal como se menciona en trabajos previos esta formación contribuye a la mejora de su trabajo (Alfageme-González & Cano, 2017).

En cuarto lugar, en cuanto al “aporte de la FDC para realizar otras tareas en el centro, pero fuera del aula”, a diferencia de los ítems antes comentados, el profesorado de las cuatro CCAA lo ha valorado en los rangos medios de la escala, con lo que se puede afirmar que les ha servido algo, aunque no demasiado. Solo en Cataluña se observa una asociación altamente significativa entre esta valoración y el nivel educativo en el que se desempeña el profesorado. En coincidencias con estudios previos, al parecer la FDC ofrece escasas oportunidades para que el profesorado pueda mejorar o ampliar sus posibilidades para desempeñarse en otras tareas o funciones fuera del aula (Alonzo et al., 2024; Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Qaisra & Haider, 2023, 2024).

Finalmente, en lo que respecta al “aporte de la FDC para realizar otras tareas fuera del centro”, tal como se explicó en el primer apartado, relacionadas con el “ámbito técnico-político”, el “ámbito científico-académico” y la “formación del profesorado”, el profesorado de Cataluña, Madrid y País Vasco lo ha considerado poco o nada útil, aunque el profesorado de Andalucía lo ha valorado algo mejor. Aquí la valoración realizada no tiene asociación con el nivel educativo donde se desempeña el docente encuestado. Este aspecto está en coincidencia con análisis previos en cuanto a la ausencia de un enfoque hacia el profesorado que permita incorporarlo a otras funciones del campo educativo (Monarca, 2021; Monarca et al. 2024). En esta línea, se puede formular la pregunta acerca de la participación del profesorado tantas veces mencionada, en un campo fuertemente fragmentado y jerarquizado; con una desigual distribución del “capital cultural” que complica y limita las posibilidades efectivas para “hacer, decir y decidir”.

Podemos concluir destacando que el profesorado de las cuatro CCAA estudiadas hace una buena o muy buena valoración de la formación continua que ha recibido, con lo que se puede sostener que se encuentra satisfecho con la misma. Esta valoración positiva es tanto global, como acotada a lo que le aporta en dos aspectos principales: cultura general y para su trabajo dentro del aula. Esta valoración positiva, sin embargo, disminuye cuando se refiere a su aporte para realizar otras tareas en el centro, pero fuera del aula; sobre la que se puede afirmar que hay menor satisfacción. Por otro lado, en lo que si hay una valoración con una tendencia negativa es en el aporte de la FDC para realizar otras tareas-funciones fuera del centro, es decir, para ampliar las funciones tradicionalmente adjudicadas al profesorado.

Por tanto, si bien hay una valoración positiva con respecto al aporte de la FDC para sus funciones actuales dentro del aula, esta valoración cambia cuando se refiere al aporte que le brinda para desempeñarse en otros ámbitos poco o nada habituales. La valoración que hace el profesorado al aporte que le da la FDC en cuanto a cultura general, puede hacer suponer que existe una demanda o cierto interés de ir más allá en sus funciones, tal como queda recogido en la literatura en lo que se refiere a la

participación del profesorado en la elaboración del currículo, la normativa, etc.; algo que no parece estar sucediendo de acuerdo con la valoración del profesorado. Esta conclusión invita a pensar no solo en la manera en la que la formación permanente del profesorado es concebida y se realiza, sino también en la manera en la que es pensada la profesión docente en el contexto más amplio del campo educativo.

Antes de finalizar, quedan por mencionar algunas limitaciones del estudio que deben tenerse en cuenta en el análisis de los resultados y su discusión. Por un lado, al haber empleado una muestra no probabilística, por bola de nieve, no se ha podido garantizar la representatividad en todas las variables contempladas, sobre todo en “el tipo de centro”, obteniendo en nuestro caso una mayor representación del profesorado de centros públicos que de centros privados-concertados. Este aspecto se une a otra posible limitación. Si bien un estudio de encuesta permite obtener información con muestras amplias, como la de este trabajo, esta información necesitaría de nuevas indagaciones que permitan profundizar en aspectos cualitativos que ofrezcan mayor explicación. Por último, en línea con lo recién mencionado, no podemos dejar de tener en cuenta que la encuesta está pensada para ser respondida individualmente, pero esto deja de lado una mirada más compleja sobre las políticas públicas, en este caso de FDC, que permita conectar las voces de diversos actores profesionales e institucionales.

Referencias bibliográficas

- Alfageme-González, M. B., & Nieto Cano, J. M. (2017). Los docentes de la enseñanza obligatoria en España y las actividades de formación continua. *Perfiles educativos*, 39(158), 148-165.
- Alonso-Briales, M., & Vera-Vila, J. (2023). La formación en centro del profesorado no universitario: modalidad fundamental en su formación permanente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 167-184. <https://doi.org/10.14201/teri.28285>
- Alonzo, D., Asih, R., Oo, C. Z., Pelobillo, G., & Lim, R. (2024). Key elements of effective mandatory professional development programs. *International Journal of Instruction*, 17(3), 355-370.
- Arboleda García, V. S., Coronel Bermeo, N. R., & García Hevia, S. (2025). Importancia de la formación continua del profesorado en el área técnica y

- profesional. *Ciencia y Educación*, 6(2), 6-13.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14868021>
- Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Azorín, C., & Hernández, E. (2024). Leading professional networks in education: developing connected autonomy across the territory? *School Leadership & Management*, 44(3), 251-270.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2284354>
- Birgin, A., & Pineau, P. (2024). Agendas en disputa: la formación docente en ejercicio en cuarenta años de democracia (Argentina). En H. Monarca (Coord.), *Profesionalización Docente: discursos, políticas y prácticas* (pp. 45-75). Dykinson - CLACSO.
- Carvalhais, L., & Azevedo, P. (2024). Digital Teacher Training in the Portuguese National Plan for Digital Development at Schools: A Case Study. *Technology, Knowledge and Learning*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09760-3>
- Claro, M., Castro-Grau, C., Ochoa, J. M., Hinojosa, J. E., & Cabello, P. (2024). Systematic review of quantitative research on digital competences of in-service school teachers. *Computers & Education*, 105030.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105030>
- Damianidou, E. (2024). Obligatory professional training for in-service teachers: worthy time or a waste of time? *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 23-40. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1961734>
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning policy institute.
<https://eric.ed.gov/?id=ED606743>
- Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- Eurydice (2023). *Formación permanente del profesorado en las Administraciones educativas*. Eurydice España.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/redie-eurydice/sistemas-educativos/profesorado/formacion-permanente-profesorado.html>
- Ghamrawi, N. (2023). Toward agenda 2030 in education: policies and practices for effective school leadership. *Educational Research for Policy and Practice*, 22(2), 325-347. <https://doi.org/10.1007/s10671-023-09341-8>
- Gómez-García, C., Fernández-García, C. M., & Inda-Caro, M. (2023). Evaluación de la satisfacción laboral docente. Revisión teórica y estudio comparativo. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 359-377.
<https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35600>

- Guarro, A., Martínez, B., & Portela Pruaño, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 21-40.
- Huang, Q., Cheung, A. C., & Xuan, Q. (2023). The impact of study abroad on pre-service and in-service teachers' intercultural competence: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104091. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104091>
- Iglesias Martínez, M. J., Lozano Cabezas, I., & Roldán Soler, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34.
- Imbernón, F. (2019). La formación del profesorado de secundaria. La eterna pesadilla. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 2019, 23(3), 151-163. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9302>
- López-Rupérez, F., García García, I., & Expósito-Casas, E. (2021). Formación inicial y formación permanente del profesorado de educación secundaria en España. *Bordón: Revista de pedagogía*, 73(4), 65-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.91081>
- Martínez Domínguez, B., & Rodríguez Entrena, M. J. (2017). Los contenidos del desarrollo profesional docente: Presencias y omisiones. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 41-61.
- Mayorga-Fernández, M. J., García-Vila, E., Alarcón-Orozco, E., & Sepúlveda-Ruiz, M. del P. (2025). Las necesidades de formación permanente del profesorado en el ámbito no universitario: estudio comparativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 100(39.1), 199-224. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.101993>
- Mellegård, I. (2024). In-service teacher education in English: Theorising and critical reflection as tools for transforming teaching practices. En S. Mourão y C. Leslie (Eds.), *Researching Educational Practices, Teacher Education and Professional Development for Early Language Learning* (pp. 175-189). Routledge.
- Molina-Pérez, J. & Moreno-Medina, I. (2025). 'I Don't Feel Like an Education Professional'. Teacher Autonomy and Professional Identity Under the Logic of Quantification and Accountabilit. *Foro de Educación*, 23(1), 43-59. doi: <https://doi.org/10.14201/fde.23103>
- Monarca, H. (2021). Ciencia, poder y regímenes de verdad en educación discursos sobre acceso a la profesión docente. Education policy analysis archives, 29(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>

- Monarca, H., & Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Monarca, H., Mera, A., Álvarez-López, G., & Gorostiaga, J. (2024). Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 509-533.
- Msamba, E. M., Msuya, E. A., & Anangisye, W. A. (2023). In-service training for improving the implementation of competency-based curriculum in English foreign language teaching: is planning effective? *Quality Assurance in Education*, 31(4), 570-585. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2023-0036>
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.08>
- OECD (2009). *Evaluating and Rewarding the Quality of Teachers: International Practices*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264034358-en>
- Ostinelli, G., & Crescentini, A. (2024). Policy, culture and practice in teacher professional development in five European countries. A comparative analysis. *Professional development in education*, 50(1), 74-90. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1883719>
- Polly, D., Martin, F., & Byker, E. (2023). Examining pre-service and in-service teachers' perceptions of their readiness to use digital technologies for teaching and learning. *Computers in the Schools*, 40(1), 22-55. <https://doi.org/10.1080/07380569.2022.2121107>
- Pugach, M. C. (2023). *Because teaching matters: An introduction to the profession*. John Wiley & Sons.
- Qaisra, R., & Haider, S. Z. (2023). The Influence of In-Service Teachers Training Programs on the Professional Development of School Teachers. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 11(1), 507-516. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2023.1101.0368>
- Qaisra, R., & Haider, S. Z. (2024). A Study of Professional Development and In-Service Teacher Training Programs at School Level in the Punjab. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 12(2), 1606-1615. <https://doi.org/10.52131/pjhss.2024.v12i2.2273>
- Rambla, X., & Milana, M. (Eds.). (2024). *Lifelong Education Policies in Europe and Latin America*. Routledge.
- Richey, H. G. (1957). Growth of the modern conception of in-service education. *Teachers College Record*, 58(9), 35-66. <https://doi.org/10.1177/016146815705800903>

- Said Pace, D. (2021). Probability and non-probability sampling-an entry point for undergraduate researchers. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 9(2), 1-15.
- Salcedo López, D., & Cuevas López, M. (2022). Análisis de la Actualidad de la Red de Formación Permanente del Profesorado en España. Percepción y Forma de Participación en Actividades Formativas a través de los Agentes Implicados. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 227-248. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.22661>
- Tressarras Angulo, A., Lasarte Leonet, G., & Martínez-Abajo, J. (2024). Escuelas infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz: Vértices en la formación permanente de la función educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3). DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i3.21244>
- Villaseñor, K., Torrelles-Nadal, C., Silva-Ríos, C., & Quesada-Pallarés, C. (2024). Transfer of learning factors model applied to in-service teachers of early childhood care and education in Puebla, Mexico. *Educar*, 60(1), 199-215. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1651>
- Viñao, A. (2025). Ignorancias, conocimientos y desconocimientos. Lecturas en tiempos de incertidumbres. *Historia y Memoria de la Educación*, 21, 477-488.
- Yang, K. L., & Ball, L. (2024). STEM teacher education programs for preservice and in-service secondary mathematics teachers: a review study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27(2), 185-207. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09557-0>.

Contribuciones de los autores: conceptualización, H.M.; metodología, H.M., G.AL. y R. ME.; validación, H.M. y R.ME.; análisis formal, H.M. y G.AL.; investigación, H.M., G.AL. y R.ME.; análisis de datos, R.ME.; redacción del borrador original, H.M.; redacción, revisión y edición, H.M. y G.AL; supervisión, H.M.

Financiación: Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Agradecimientos: Los autores muestran su sincero agradecimiento a todo el profesorado que ha participado en la encuesta.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: El proceso se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica (Informe favorable del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Autónoma de Madrid código CEI-125-2576).

Cómo citar este artículo:

Monarca, H., Álvarez-López, G., & Moraleda-Esteban, R. (2025). Valoración de la formación continua del profesorado de Andalucía, Cataluña, Madrid y País Vasco. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 29 (3), 1-24. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.33768>