



Formación continua del profesorado: características del curso ideal

Continuing Education for Teachers: Characteristics of the Ideal Course

RECEIVED 20/09/2025 ACCEPTED 30/10/2025 PUBLISHED 01/06/2026

 Ingrid Mosquera-Gende

ORCID: 0000-0001-6229-8883

Universidad Internacional de La Rioja, España

ingrid.mosquera@unir.net

RESUMEN

El presente estudio surge de la reflexión acerca de la necesidad del profesorado de todas las etapas educativas de seguir formándose de manera continua a lo largo de su carrera laboral docente. La formación inicial supone un punto de partida que es preciso ir complementando y actualizando por medio de la propia experiencia y de la formación, sea esta informal, formal o no formal. Se pretende analizar cómo sería un curso ideal de formación continua, desde la perspectiva del profesorado asistente. Con esta finalidad, a través de un cuestionario creado ad hoc, se recogen las opiniones de 454 docentes de diferentes etapas educativas. Para el análisis se emplean estadísticos descriptivos, utilizando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y frecuencias relativas acumuladas, y estadísticos no paramétricos, en concreto, las pruebas de Kruskal Wallis y Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, para las comparaciones por pares, acompañados por el tamaño del efecto. Los resultados indican que el curso ideal de formación continua para un docente sería un curso a distancia, de un mes de duración aproximadamente, con posibilidad de contar con alguna sesión síncrona voluntaria y complementaria y con contacto directo por correo electrónico con el profesorado impartidor. Además, contaría con actividades prácticas distribuidas a lo largo de todo curso, ofreciendo retroalimentación de las mismas, así como diferentes opciones para la personalización, tales como poder hacer las tareas de manera individual o en grupo. También incluiría un foro para la resolución de dudas por parte del docente. Añadido a ello, el profesorado más joven destaca la importancia de que los cursos sirvan para sumar puntos para oposiciones y todo el profesorado, en general, valora positivamente que los cursos puedan estar subvencionados. La temática es el principal motivo por el que se escoge un curso, aunque también tiene relevancia la institución que lo organiza o las personas que lo imparten. En definitiva, aunque los cursos de formación se han ido actualizando de manera gradual, continúan presentando aspectos mejorables que podrían hacerlos más atractivos y accesibles para todo el profesorado. En este sentido, contar con su perspectiva resulta fundamental. Así, la ampliación de la muestra de este estudio permitiría fijar líneas concretas de actuación para implementar cambios significativos en la tan necesaria formación continua del profesorado.

PALABRAS CLAVE desarrollo profesional docente; educación online; educación a distancia; formación continua; profesorado.

ABSTRACT

This study arises from a reflection on the need for teachers at all educational levels to continue their ongoing training throughout their teaching careers. Initial training is a starting point that must be complemented and updated through experience and training, whether informal, formal, or non-formal. The aim is to analyze what an ideal continuing education course would look like, from the perspective of teaching assistants. To this end, the opinions of 454 teachers from different educational levels were collected through a custom-designed questionnaire. Descriptive statistics, using abso-

lute frequencies, relative frequencies, and cumulative relative frequencies, and nonparametric statistics, specifically the Kruskal-Wallis and Dwass-Steel-Critchlow-Fligner tests, were used for pairwise comparisons, accompanied by effect sizes. The results indicate that the ideal continuing education course for teachers would be a distance learning course, approximately one month in length, with the possibility of some voluntary, complementary synchronous sessions and direct email contact with the teaching staff. Additionally, it would include practical activities distributed throughout the course, offering feedback on the activities, as well as various customization options, such as completing assignments individually or in groups. It would also include a forum for teachers to resolve any questions. Apart from that, younger teachers emphasize the importance of courses serving as opportunities to earn points for competitive examinations, and all teachers generally value the fact that courses can be subsidized. The subject matter is the main reason for choosing a course, although the institution organizing it or the individuals who teach it are also important. In short, although training courses have been gradually updated, they still have areas for improvement that could make them more attractive and accessible to all teachers. In this regard, incorporating their perspective is essential. Expanding the sample size of this study would allow for the establishment of specific action plans to implement significant changes in the much-needed ongoing professional development of teachers.

KEYWORDS Teacher Professional Development; Online Education; Distance Education; Continuing Education; Faculty.

1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado presenta una gran variedad en referencia a las diversas etapas y áreas educativas. Se pide una preparación diferente para un maestro de Educación Infantil o para una profesora de Formación Profesional, por poner un ejemplo. Sea como sea, se sobreentiende, y así nos lo indica la literatura (López Rupérez et al., 2021; Miotto et al., 2022; Vaillant y Marcelo, 2021), que ese punto de partida inicial sirve como base para comenzar, pero que es preciso seguir formándose y aprendiendo (Arregui-Valdivieso et al., 2024; Barreira Cerqueiras et al., 2021; Sola Martínez et al., 2020).

Cuando se habla de formación continua, esta no responde a un único tipo de formación ni a una única motivación. Un docente puede decidir hacer una formación para conseguir puntos para una oposición, puede hacerla porque el tema le interesa especialmente, a nivel personal o profesional, o porque la persona que lo imparte es especialista en su área o muy popular (Marcelo-Martínez et al., 2024; Marcelo-Martínez y Mosquera-Gende, 2023).

En cuanto a las modalidades, las formaciones pueden ser informales, como el aprendizaje que tiene lugar en redes sociales; no formales, como las que implican la asistencia a un congreso o jornada; o formales, las que son ofrecidas por instituciones y suelen conllevar certificados de participación (Mosquera-Gende, 2023; Souto-Seijo et al., 2020; Yot-Domínguez y Marcelo, 2022). En ocasiones, las formaciones de carácter formal o no formal son obligatorias para las personas asistentes, dependiendo de sus circunstancias profesionales.

Desde la pandemia especialmente, pero ya muchos años antes, la formación a distancia y la formación online han ido ganando espacio con respecto a la formación presencial, debido a su flexibilidad y accesibilidad (Carrillo y Cordero Arroyo, 2019; Eynon, y Malmberg, 2021; Mosquera-Gende, 2022). En la actualidad, se pueden encontrar cursos presenciales de formación continua, por ejemplo dentro de los propios centros educativos, tanto en horario laboral como fuera de ese horario, pero también se encuentra un gran número

de cursos en línea o híbridos, con parte presencial y parte online (Escudero Muñoz, 2020; Toft Nørgård, 2021). Añadido a ello, en el caso de los cursos a distancia, estos pueden tener partes síncronas y partes asíncronas, tanto combinadas como únicamente una de ellas, así como incluir diferentes tipos de actividades y propuestas (Carrillo & Cordero Arroyo, 2019; Mosquera-Gende, 2025).

Como se adelantaba, sea cual sea la modalidad escogida, no se puede obviar la relevancia de la formación continua para mantenerse actualizado, así como para contribuir a una mejora en la calidad de la docencia (Cuenca Zambrano et al., 2024; León Brito y Montes de Oca Osuna, 2024). Tendencias actuales en la formación del profesorado relacionadas con la Inteligencia Artificial se entremezclan con temas didácticos, curriculares y de gestión de aula, como pueden ser el uso de la tecnología o la inclusión (De la Fuente González et al., 2025; Morales-Loor et al., 2025; Ruiz Muñoz y Vasco Delgado, 2025; Vaillant, 2023).

Algunos de esos factores resultarán fundamentales a la hora de decidir apuntarse a un curso. Estas variables no serán las mismas para cada docente, pero conocer preferencias y datos al respecto puede contribuir a una mejor estructuración formativa por parte de las instituciones y centros organizadores (Marcelo-Martínez y Mosquera-Gende, 2023). Con todo ello, los centros de formación de profesorado y las instituciones que desean llevar a cabo propuestas de formación tienen ante sí la cada vez más difícil tarea de atraer al profesorado ante una oferta que se va multiplicando (Colomo Magaña et al., 2020). En la época actual, no se puede obviar que, en muchas ocasiones, las redes sociales juegan un papel básico como vía de aprendizaje, divulgación y publicación de cursos (Carpenter et al., 2025; Marcelo-Martínez et al., 2024; Mosquera-Gende, 2023).

Partiendo de estas consideraciones, para poder entender mejor qué aspectos se deben tomar en consideración al pensar en un curso de formación ideal, en este estudio se plantean cuestiones como: ¿qué modalidad de curso es la preferida por el profesorado? ¿De qué duración? ¿Por qué un docente decide hacer un curso de formación continua? ¿Cuáles son las características que el profesorado más valora dentro de una formación?

Estas son algunas de las preguntas de la presente investigación que se intentarán resolver a través de los siguientes objetivos generales:

- Averiguar la modalidad de curso preferida por el profesorado.
- Comprobar qué duración es la preferida del profesorado para un curso de formación continua.
- Conocer las motivaciones que tiene un profesor o una profesora a la hora de escoger un curso de formación continua.

En cuanto estos objetivos estén conseguidos, se procederá a profundizar en los cursos de formación continua online, con tres objetivos específicos más:

- Conocer las motivaciones que tiene un docente al escoger un curso de formación continua a distancia.
- Analizar las preferencias del profesorado en cuanto a la organización y estructura de los cursos en línea.
- Discernir los principales factores que influyen en la satisfacción de un profesor o profesora con un curso online de formación continua en referencia a su organización y estructura.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1. Diseño de la investigación e instrumento

Se llevó a cabo una investigación no experimental con finalidad descriptiva y comparativa a través de la técnica de encuesta, concretada en un cuestionario elaborado en base a estudios previos (Cuenca Zambrano et al., 2024; Marcelo-Martínez et al., 2024) y diseñado ad hoc para responder a los objetivos de estudio (Jorrín Abellán et al., 2021). Además, se contó con un grupo piloto para detectar posibles errores. En referencia a la gestión y tratamiento de los datos, el cuestionario era anónimo y no permitía la identificación de los sujetos participantes ni contemplaba la recopilación de información personal. Igualmente, se incluyó un apartado de consentimiento informado.

En el cuestionario se diferenciaron los cinco bloques temáticos que se ven reflejados en la Tabla 1:

TABLA 1. Distribución de los ítems por bloques temáticos

Bloque temático	Ítems
Datos demográficos y profesionales	Sexo Edad Etapas con la que te encuentras vinculado/a
(A). Experiencia previa y preferencias formativas	Número de cursos presenciales Número de cursos a distancia Duración ideal curso presencial Duración ideal curso a distancia Preferencia formativa Preferencia clases cursos a distancia Preferencias trabajo compañeros cursos a distancia Preferencia actividades cursos a distancia
(B). Variables que influyen en la selección de cursos	Elección influida por puntos para oposiciones Elección influida por subvenciones Elección influida por actividades obligatorias tipo test Elección influida por realización de actividades obligatorias en grupo Elección influida por incorporación de actividades obligatorias prácticas Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un vídeo Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un audio
(C). Variables que influyen en las preferencias de la formación a distancia	Importancia del docente en la elección de un curso a distancia Importancia de la temática en la elección de un curso a distancia Importancia de la institución organizadora en la elección de un curso a distancia
(D). Variables que influyen en la satisfacción de los cursos a distancia	Grado de importancia de contar con un foro para preguntar dudas al docente Grado de importancia de contar con un foro para colaborar con los compañeros Grado de importancia de poder establecer contacto privado con el docente por email Grado de importancia de poder establecer contacto privado con los compañeros por email Grado de importancia de tener clases en directo a través de videoconferencia Grado de importancia del tipo de actividades obligatorias para superar el curso Grado de importancia de contar con retroalimentación personalizada del docente Grado de importancia de contar con una retroalimentación rápida del docente

2.2. Análisis de datos

Para responder a los objetivos, se han realizado, por un lado, estadísticos descriptivos utilizando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y frecuencias relativas acumuladas (Tourón et al., 2023). Por otro lado, para los análisis comparativos se emplearon estadísticos no paramétricos, en concreto, las pruebas de Kruskal Wallis y la de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner para las comparaciones por pares, acompañadas por el tamaño del efecto (López-Martín y Ardura, 2023). Los valores de tamaño del efecto se distribuyen entre 0 y 1, representando los valores cercanos a 1 mayor magnitud del tamaño del efecto.

2.3. Muestra

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, con una muestra total que ascendió a 454 participantes, siendo el 84 % mujeres y el 16 % restante, hombres, un porcentaje habitual en el área educativa (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2025). En relación a la edad, el 4 % tiene menos de 25 años, el 28 % entre 25 y 41 años, el 67 % entre 41 y 60 años, teniendo el 1 % restante más de 60 años. En referencia a la distribución del profesorado por etapa a la que se encuentra vinculado, la etapa con una mayor representación es la de Educación Secundaria (36 %), seguida de Educación Primaria (32 %) y, con mucha menos representación, Formación Profesional (10 %), Educación Infantil (8 %), Escuelas de Idiomas (2 %), Educación de Personas Adultas (2 %) y Universidad (1 %). En el apartado de “Otros” aparece un 9 %.

3. RESULTADOS

Los resultados se organizan en los estadísticos descriptivos por cada uno de los bloques, incluyendo un apartado final de análisis comparativos.

3.1. Experiencia previa y preferencias formativas

En primer lugar, se exponen los resultados de frecuencias simples, relativas y relativas acumuladas del bloque de Experiencia previa y preferencias formativas.

En cuanto a la experiencia previa, en la Tabla 2 se incluye la cuantificación de las formaciones que los participantes suelen realizar, tanto de manera presencial como en línea, a lo largo de un curso académico. Como puede observarse, existe una preferencia por las formaciones a distancia, como también queda reflejado en la Tabla 4 (55.9 % del total muestran predilección por los cursos online). Continuando en la Tabla 2, se puede ver que un 51.1 % del total de participantes no había realizado ningún curso presencial o únicamente uno, disminuyendo ese porcentaje a un 9.7 % en el caso de los cursos de formación a distancia, en los que la cifra más destacada es el 46 % que ha realizado al menos dos o tres cursos online (y un 31.5 % hace de cuatro a seis formaciones a distancia en cada curso académico).

TABLA 2. Número de cursos presenciales y a distancia

Nº de cursos/año	Presencial			A distancia		
	Frecuencias (F)	% del total	% acumulado	F	% del total	% acumulado
Ninguno o uno	232	51.1 %	51.1 %	44	9.7 %	9.7 %
Dos o tres	160	35.2 %	86.3 %	209	46.0 %	55.7 %
De cuatro a seis	42	9.3 %	95.6 %	143	31.5 %	87.2 %
De siete a diez	13	2.9 %	98.5 %	35	7.7 %	94.9 %
Más de diez	7	1.5 %	100.0 %	23	5.1 %	100.0 %

Por otra parte, en referencia a las preferencias, comenzando por la duración ideal del curso, en la Tabla 3 se puede observar como hay una predilección por cursos de mayor duración en la modalidad a distancia, estableciéndose el porcentaje más alto en las formaciones de entre tres semanas y un mes (41.2 %), una cifra muy similar a la de las personas que optan por cursos de uno o dos meses de duración (39.9 %). Sin embargo, en el caso presencial, la duración preferida para las formaciones es de entre una semana y un mes (39.6 % —de una a dos semanas; 39.6 %— de tres semanas a un mes).

TABLA 3. Duración del curso ideal

Duración ideal curso	Presencial			A distancia		
	F	% del total	% acumulado	F	% del total	% acumulado
De una a dos semanas	180	39.6 %	39.6 %	41	9.0 %	9.0 %
Entre tres semanas y un mes	180	39.6 %	79.3 %	187	41.2 %	50.2 %
De uno a dos meses	68	15.0 %	94.3 %	181	39.9 %	90.1 %
De dos a seis meses	15	3.3 %	97.6 %	36	7.9 %	98.0 %
Un curso académico	11	2.4 %	100.0 %	9	2.0 %	100.0 %

En cuanto a la preferencia de la modalidad formativa, como ya se adelantaba, en la Tabla 4 se puede comprobar que el profesorado participante prefiere la modalidad a distancia (55.9 %), seguida por la mixta o semipresencial (31.3 %) y relegando al último puesto las formaciones presenciales (12.8 %).

TABLA 4. Preferencias de la modalidad formativa

Preferencia	Frecuencias (F)	% del total	% acumulado
Presencial	58	12.8 %	12.8 %
Online	254	55.9 %	68.7 %
Mixta o semipresencial	142	31.3 %	100.0 %

Poniendo el foco en la modalidad más destacada, para conocer la preferencia por la tipología de clases a distancia, en la Tabla 5, se puede observar que el profesorado prefiere cursos mixtos, con alguna clase en directo y una plataforma para tener contacto asíncrono y realizar actividades (66.3 %). Sin embargo, solo el 6.2 % prefiere solo clases síncronas.

TABLA 5. Preferencia clases cursos a distancia

Preferencia clases cursos a distancia	F	% del total	% acumulado
Únicamente con clases en directo, tipo taller o conferencia	28	6.2 %	6.2 %
Con alguna clase en directo y plataforma para contacto y actividades	301	66.3 %	72.5 %
Todo asíncrono en plataforma (sin clases en directo)	125	27.5 %	100.0 %

Continuando con el análisis de las preferencias en los cursos online, en la Tabla 6, se refleja que el profesorado prefiere actividades individuales (49.3 %), respecto a trabajos con compañeros (5.1 %). No obstante, existe un porcentaje considerable que muestra preferencia por una combinación, casi en la misma proporción (45.6 %).

TABLA 6. Preferencia de trabajo con compañeros en cursos a distancia

Preferencias trabajo compañeros cursos a distancia	F	% del total	% acumulado
Con actividades grupales	23	5.1 %	5.1 %
Actividades individuales	224	49.3 %	54.4 %
Una mezcla de actividades grupales e individuales	207	45.6 %	100.0 %

Por último, en la Tabla 7, en cuanto a las preferencias de evaluación en los cursos online, la opción con mejor acogida es la referente a la entrega de actividades prácticas a lo largo del curso (37.0 %), seguida de una combinación de la anterior con preguntas tipo test (31.5 %). Igualmente, se debe subrayar que la opción menos votada es la evaluación mediante un único trabajo final de carácter práctico (1.8 %).

TABLA 7. Preferencias de evaluación en los cursos a distancia

Preferencia actividades cursos a distancia	F	% del total	% acumulado
Únicamente con actividades tipo test	89	19.6 %	19.6 %
Con un único trabajo final práctico	8	1.8 %	21.4 %
Con actividades tipo test y trabajo final práctico	39	8.6 %	30.0 %
Con diferentes actividades prácticas a lo largo del curso	168	37.0 %	67.0 %
Con actividades prácticas y tipo test	143	31.5 %	98.5 %
Otro	7	1.5 %	100.0 %

3.2. Variables que influyen en la selección de cursos

En la Tabla 8, se muestran los resultados de las frecuencias relativas en cuanto a la influencia de la elección de cursos en función de las variables contempladas. En este sentido, se puede observar que la subvención (90.1 %) y los puntos para las oposiciones (53.7 %) son las variables que obtienen un mayor acuerdo positivo. Por el contrario, la realización de actividades obligatorias en grupo (45.2 %) o las que implican la grabación de vídeo (40 %) o audio (31.3 %) son variables con un mayor acuerdo de influencia negativa.

TABLA 8. Frecuencias relativas de la influencia de variables para la elección de curso

Ítem	% influencia negativa	% neutra	% influencia positiva
Elección influida por puntos para oposiciones	1.3 %	44.9 %	53.7 %
Elección influida por subvenciones	0.4 %	9.5 %	90.1 %
Elección influida por actividades obligatorias tipo test	8.4 %	59.9 %	31.7 %
Elección influida por realización de actividades obligatorias en grupo	45.2 %	44.9 %	9.9 %
Elección influida por incorporación de actividades obligatorias prácticas	17.4 %	53.5 %	29.1 %
Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un vídeo	40.0 %	42.1 %	7.9 %
Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un audio	31.3 %	54.6 %	14.1 %

3.3. Variables que influyen en la preferencia de la formación a distancia

Continuando con el análisis de la modalidad más destacada, la formación online, en cuanto a las variables que influyen en la motivación para realizar un curso en línea, en la Tabla 9 se puede constatar que el profesorado considera la temática del curso como fundamental a hora de decidirse por uno u otro (81.1 %). En cuanto a la persona impartidora y a la institución organizadora, los docentes indican que, aun sin ser fundamental, sí lo tienen muy en cuenta.

TABLA 9. Frecuencias relativas de variables que influyen en las preferencias de la formación a distancia

Ítem	% no lo tengo en cuenta	% lo tengo algo en cuenta	% lo tengo muy en cuenta	% es fundamental
Importancia del docente en la elección de un curso a distancia	11.7 %	22.5 %	41.9 %	24 %
Importancia de la temática en la elección de un curso a distancia	0 %	4 %	18.1 %	81.1 %
Importancia de la institución organizadora en la elección de un curso a distancia	9.3 %	32.4 %	42.7 %	15.6 %

3.4. Variables que influyen en la satisfacción con los cursos a distancia

En la Tabla 10, se muestran los resultados de las variables que influyen en la satisfacción con los cursos a distancia. En este sentido, el ítem más sobresaliente es el de recibir retroalimentación del docente, con un 47.6 % de las personas encuestadas que lo valoran como muy importante. Igualmente, en ese mismo sentido, destaca poder establecer contacto privado con el docente, un factor de “bastante importancia” para el 41.4 % del total de la muestra y de “mucha importancia” para el 44.3 % del total. Contar con un foro para poder preguntar las dudas también ha sido señalado como muy relevante, considerándolo de “bastante importancia” un 49.1 % del total y de “mucha importancia” un 34,6 % del total. Estas cifras bajan si el foro es para colaborar con compañeros.

TABLA 10. Frecuencias relativas de variables que influyen en la satisfacción con los cursos a distancia

Ítem	% ninguna importancia	% poca importancia	% bastante importancia	% mucha importancia
Grado de importancia de contar con un foro para preguntar dudas al docente	2 %	14.3 %	49.1 %	34.6 %
Grado de importancia de contar con un foro para colaborar con los compañeros	5.3 %	30.2 %	45.2 %	19.4 %
Grado de importancia de poder establecer contacto privado con el docente por email	1.3 %	13 %	41.4 %	44.3 %
Grado de importancia de poder establecer contacto privado con los compañeros por email	15.9 %	43 %	31.7 %	9.5 %
Grado de importancia de tener clases en directo a través de videoconferencia	6.6 %	26.9 %	41.9 %	24.7 %
Grado de importancia del tipo de actividades obligatorias para superar el curso	3.3 %	20.5 %	50.7 %	25.6 %
Grado de importancia de contar con retroalimentación personalizada del docente	0.9 %	9.7 %	41.9 %	47.6 %
Grado de importancia de contar con una retroalimentación rápida del docente	2.4 %	19.8 %	46.7 %	31.1 %

3.5. Estadísticos comparativos

Por último, en referencia a los estadísticos comparativos de las diferentes variables, en cuanto al tamaño del efecto de las distintas variables, en la Tabla 11 se puede observar la relevancia general de la elección de un curso porque este suponga puntos para oposiciones (-0.01262), así como por la incorporación de actividades obligatorias prácticas (-0.00511). En cuanto a la elección de un curso a distancia, el profesorado muestra su interés por la institución organizadora del mismo (0.00561). Cuando se trata de mostrar su satisfacción con un curso online, destaca la posibilidad de haberse comunicado con el experto o experta impartidora a través de correo electrónico (0.02681).

TABLA 11. Tamaño del efecto de las diferentes variables

Ítem	Estadístico	p	Tamaño del Efecto
B. Elección influida por puntos para oposiciones	13810	0.844	-0.01262
B. Elección influida por subvenciones	13604	0.474	-0.02735
B. Elección influida por actividades obligatorias tipo test	13349	0.476	0.04555
B. Elección influida por realización de actividades obligatorias en grupo	13048	0.312	0.06710
B. Elección influida por incorporación de actividades obligatorias prácticas	13915	0.939	-0.00511
B. Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un video	12658	0.149	0.09495
B. Elección influida por inclusión de actividades obligatoria que impliquen grabar un audio	13663	0.726	0.02309
C. Importancia del docente en la elección de un curso a distancia	13581	0.678	-0.02899
C. Importancia de la temática en la elección de un curso a distancia	12645	0.055	-0.09588

Ítem	Estadístico	p	Tamaño del Efecto
C. Importancia de la institución organizadora en la elección de un curso a distancia	13908	0.936	0.00561
D. Grado de importancia de contar con un foro para preguntar dudas	12737	0.184	0.08930
D. Grado de importancia de contar con un foro para colaborar con los compañeros	12564	0.139	0.10171
D. Grado de importancia de poder establecer contacto privado con el docente por email	13611	0.691	0.02681
D. Grado de importancia de poder establecer contacto privado con los compañeros por email	13273	0.461	0.05098
D. Grado de importancia de tener clases en directo a través de videoconferencia	12441	0.111	-0.11050
D. Grado de importancia del tipo de actividades obligatorias para superar el curso	13604	0.686	0.02735
D. Grado de importancia de contar con retroalimentación personalizada del docente	13600	0.678	0.02760
D. Grado de importancia de contar con una retroalimentación rápida del docente	13776	0.826	0.01505

Aplicando la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, en la Tabla 12 se puede observar que la edad fue significativa para la elección influida por los puntos para oposiciones. Atendiendo a las comparaciones post-hoc dos a dos (Dwass-Steel-Critchlow-Fligner), habría diferencias entre menos de 25 años y entre 41 y 60 ($W = -5.51, p < 0.001$); menos de 25 años y más de 60 ($W = -5.74, p < 0.001$); entre 25 y 41 y 41 y 60. ($W = -6.79, p < 0.001$) y entre 25 y 41 y más de 60 ($W = -4.61, p < 0.01$). También se encontraron diferencias significativas en la importancia de la elección del docente, encontrándose diferencias entre las edades de 25 a 41 años y entre 41 y 60 años ($W = 3.9, p < 0.05$). Por último, se encontraron diferencias significativas en la importancia de la institución organizadora en la elección, de nuevo, entre los grupos de edad antes comentados ($W = 4.45, p < 0.001$). En el resto de factores analizados no hubo diferencias significativas marcadas por la variable de la edad.

TABLA 12. Kruskal-Wallis

	χ^2	gl	p	ϵ^2
B. Elección influida por puntos para oposiciones	39.8339	3	<.001	0.08793
B. Elección influida por subvenciones	2.5680	3	0.463	0.00567
B. Elección influida por actividades obligatorias tipo test	2.3586	3	0.501	0.00521
B. Elección influida por realización de actividades obligatorias en grupo	6.8926	3	0.075	0.01522
B. Elección influida por incorporación de actividades obligatorias prácticas	3.8514	3	0.278	0.00850
B. Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un vídeo	5.1011	3	0.165	0.01126
B. Elección influida por inclusión de actividades obligatorias que impliquen grabar un audio	0.0788	3	0.994	1.74e-4
C. Importancia del docente en la elección de un curso a distancia	12.0552	3	0.007	0.02661
C. Importancia de la temática en la elección de un curso a distancia	0.2234	3	0.974	4.93e-4
C. Importancia de la institución organizadora en la elección de un curso a distancia	16.1138	3	0.001	0.03557

	χ^2	gl	p	ϵ^2
D. Grado de importancia de contar con un foro para preguntar dudas	0.9793	3	0.806	0.00216
D. Grado de importancia de contar con un foro para colaborar con los compañeros	1.7408	3	0.628	0.00384
D. Grado de importancia de poder establecer contacto privado con el docente por email	2.5718	3	0.462	0.00568
D. Grado de importancia de poder establecer contacto privado con los compañeros por email	1.9295	3	0.587	0.00426
D. Grado de importancia de tener clases en directo a través de videoconferencia	0.7430	3	0.863	0.00164
D. Grado de importancia del tipo de actividades obligatorias para superar el curso	4.9228	3	0.178	0.01087
D. Grado de importancia de contar con retroalimentación personalizada del docente	0.9817	3	0.806	0.00217
D. Grado de importancia de contar con una retroalimentación rápida del docente	2.0367	3	0.565	0.00450

Debido al bajo número de hombres participantes en la muestra, no se han realizado análisis comparativos por género. Del mismo modo, tampoco se han realizado comparaciones por etapas, por la distribución irregular en la muestra.

4. DISCUSIÓN

Comenzando por los objetivos generales, se ha podido comprobar que la formación continua online, a distancia, es la preferida del profesorado (Tabla 4). Cuando la formación es online, los profesores y profesoras se animan a realizar más cursos durante el año académico, moviéndose en un rango de dos a seis cursos; mientras que, en el caso de los cursos presenciales, los docentes reconocen hacer un máximo de tres cursos, con más de la mitad de los encuestados que indican no hacer ninguno o como mucho uno (Tabla 2). Añadido a ello, si se trata de una formación en línea, el profesorado está dispuesto a realizar cursos de más duración, llegando a los dos o tres meses. Sin embargo, si el curso es presencial, la duración preferida baja a las dos semanas o un mes como máximo (Tabla 3). Estos resultados podrían explicarse debido a que los cursos online son más flexibles, no tienen obligaciones horarias ni exigen desplazamientos, implicando que puedan hacerse más cursos o que estos puedan alargarse más en el tiempo (Mosquera-Gende, 2022; Rodríguez Jiménez et al., 2021; Rodríguez Revelo, 2024).

En referencia al último de los objetivos generales, entre las motivaciones de los docentes a la hora de escoger un curso de formación continua (Tabla 8), se puede decir que la subvención del curso es fundamental para la gran mayoría de los encuestados. A este factor se añade que el curso en cuestión pueda sumar puntos en unas posibles oposiciones, aspectos ya destacados en estudios anteriores (Marcelo-Martínez et al., 2024). Paralelamente, que una formación cuente con actividades obligatorias que impliquen el trabajo en grupos o la entrega de vídeos o audios pueden ser detonantes para no escoger un curso.

Pasando a los objetivos específicos, ya referidos a la formación continua a distancia, la preferida por el profesorado, entre las motivaciones que tiene un docente para escoger un curso online la más sobresaliente es la propia temática de la formación y, en menor medida, la persona que lo imparte (punto en el que pueden influir factores externos a la propia formación, como la popularidad del impartidor/a en redes sociales) (Marcelo-Martínez y Mosquera-Gende, 2023).

En cuanto a la organización y estructura de los cursos online de formación continua, el profesorado prefiere cursos que combinen clases en directo, síncronas, con opciones asíncronas de contacto y realización de actividades. Únicamente una parte muy reducida de la muestra se decanta por un curso exclusivamente síncrono. Esto va en sintonía con la preferencia de los cursos a distancia sobre los presenciales. Las clases en directo implican menos flexibilidad horaria, ya que debe haber un compromiso de asistencia. En esa misma línea, en referencia a las actividades, las individuales sobresalen por encima de las grupales en las preferencias del profesorado, aunque esas últimas también tengan un espacio (Arregui-Valdivieso et al., 2024; Carrillo y Cordero Arroyo, 2019; Mosquera-Gende, 2025).

Terminando con los objetivos específicos, en referencia a la evaluación, el profesorado escoge una evaluación formativa (Morales y Fernández, 2022) a través de actividades prácticas a lo largo del curso. Consecuentemente, descarta una evaluación final a través de un único trabajo de carácter práctico, siendo esta la opción menos votada. Además de esta entrega de actividades prácticas, los docentes también valoran la presencia de preguntas tipo test, combinadas con esas tareas.

Con todo ello, una vez impartido un curso, en cuanto a su organización y estructura, el profesorado valora positivamente haber podido tener contacto directo con el docente por correo electrónico y recibir retroalimentación. Igualmente, otorga relevancia a contar con un foro, sobre todo si es para plantear dudas al docente, sin considerar tan importante tener foros para comentar con los compañeros y compañeras (Mosquera-Gende, 2024).

En cuanto a los estadísticos comparativos referidos a la edad, los resultados van en consonancia con estudios anteriores en los que se indica que los docentes que llevan menos tiempo ejerciendo, que suelen contar con situaciones profesionales más inestables y con menos méritos acumulados, valoran los cursos que les sirven para lograr estabilizarse en sus puestos laborales (Marcelo-Martínez et al., 2024). Así, los encuestados más jóvenes valoran especialmente que los cursos les puedan valer para las oposiciones, mientras que los encuestados con una trayectoria vital más amplia tienen más en cuenta qué institución está organizando un curso antes de inscribirse.

5. CONCLUSIONES

En definitiva, intentando responder a la cuestión inicial planteada en el título de cómo sería el curso ideal de formación continua de profesorado, partiendo de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta investigaciones anteriores (Escudero Muñoz, 2020; Marcelo-Martínez et al., 2024; Rodríguez Jiménez et al., 2021; Rodríguez Revelo, 2024), se puede comenzar diciendo que el profesorado quiere una estructura flexible y adaptable. Se trataría de un curso online, con su mayor parte asíncrona, acompañado de algún tipo de contacto directo con el docente y con un seguimiento personalizado. Teniendo en cuenta las preferencias analizadas, debería incluir opciones síncronas, no obligatorias, pero sí optativas y complementarias, como se comentará a continuación.

Se recomendaría organizar cursos en torno a un mes de duración, resultando ideal poner una fecha máxima de finalización de dos o tres meses y permitir que cada persona pueda seguir su ritmo. Esto, una vez más, contribuiría a la flexibilidad y autonomía de los participantes. Como se adelantaba, sería adecua-

do poder contar con una o dos sesiones síncronas, bien sea para responder dudas, explicar algún tema complejo o para compartir actividades o ideas, pero sin imponerlas como obligatorias. En esa misma línea, se ofrecería la opción de hacer una o todas las actividades individualmente o en grupo (Arregui-Valdivieso et al., 2024; Carrillo & Cordero Arroyo, 2019; Mosquera-Gende, 2022; 2025). Ofrecer opciones implica poder responder a la heterogeneidad presente entre el profesorado participante, dentro del marco de la máxima flexibilidad que se pueda ofrecer.

Así mismo, se deberían incluir diferentes actividades a lo largo de todo el curso y ofrecer retroalimentación sobre las mismas, lo que también implicaría, para la institución organizadora, el pago adecuado a los expertos o expertas impartidoras. Estos no deberían únicamente tutorizar o revisar un foro, sino también ofrecer retroalimentaciones de las actividades entregadas, aspecto que debería ser contemplado a la hora de contratar sus servicios.

Como se comentaba, la opcionalidad también debería estar presente en las actividades, algo que contribuiría a la personalización de la experiencia de aprendizaje, dejando las actividades suficientemente abiertas como para poder adaptarlas a diferentes etapas, asignaturas y contextos (De la Fuente-González et al., 2025). De igual manera, deberemos evitar imponer actividades con las que el profesorado pueda sentirse incómodo, o que impliquen competencias que no tengan por qué tener desarrolladas. Estamos hablando, por ejemplo, de la creación y edición de vídeo o del uso de redes sociales (Arregui-Valdivieso et al., 2024; Carpenter et al., 2025; Carrillo & Cordero Arroyo, 2019; Marcelo-Martínez et al., 2024). No debemos asumir que toda persona asistente maneja estos entornos y, a no ser que sea alguno de los objetivos del propio curso, no deberían imponerse. Otra cuestión muy diferente es ofrecer diversas opciones. Siempre teniendo en consideración, igualmente, el tiempo de corrección y evaluación que van a implicar. En este sentido, las preguntas tipo test pueden estar presentes como complemento a las tareas de formación continua, bien de manera obligatoria, o bien a modo de autoevaluación y revisión de conceptos e ideas clave.

Por otro lado, dependiendo de las características del curso, puede resultar complicado o difícil asumir el contacto directo con la persona impartidora a través de correo electrónico, un punto destacado por los docentes encuestados. Si esto no es posible, se recomienda sustituirlo por dinámicas y estrategias innovadoras en los foros de dudas (Mosquera-Gende, 2024; Rodríguez-López et al., 2025).

Tal y como ya se ha comentado, siempre que exista la opción de subvencionar el curso, se deberá recordar que esta es un factor clave para el profesorado, ya señalada en estudios anteriores (Quiñónez Guagua et al., 2024), junto a la posibilidad de que pueda servir para sumar puntos en una oposición educativa.

5.1. Limitaciones y prospectiva

Reflexionando sobre los puntos débiles de la investigación y posibles aspectos de mejora y profundización cara a posteriores estudios, sería necesario, en primer lugar, ampliar la muestra. A pesar de contar casi con 500 participantes, este número es insuficiente si se desea aportar datos extrapolables y vinculantes.

En referencia al cuestionario, todas las preguntas con diferentes opciones a escoger deberían contar con una opción "Otros" para poder tener en cuenta posibles categorías emergentes. Esto solo se ha considerado en la pregunta referida a la evaluación (Tabla 7) e incluso en ese caso no sabemos qué prefirió el 1.5 %

que ha señalado esa opción. En este sentido, debería mejorarse la metodología y añadir una parte abierta y cualitativa, o bien dentro del propio cuestionario, ofreciendo la oportunidad de ampliar las respuestas, o bien desarrollando grupos focales en los que el profesorado se encuentre en una situación más informal y distendida para debatir, comentar sus opiniones y proponer aspectos de mejora (Gundumogula, 2020; Thelwall & Nevill, 2021).

Para terminar, sería muy recomendable poder profundizar en las temáticas que resultan atractivas al profesorado y también en las que realmente se puedan considerar necesarias según la situación de la educación en la actualidad, dos aspectos que no siempre tienen por qué coincidir.

Sea como sea, se espera que este estudio pueda servir como base para posteriores investigaciones y como ayuda para que las instituciones y centros de profesorado puedan reflexionar sobre las posibles características y estructura de los cursos de formación continua que ofrecen.

6. CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

Autoría individual.

7. FINANCIACIÓN

Esta publicación forma parte del proyecto de I+D+i TED2021-129820B-I00, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033, por la Unión Europea NextGeneration EU/PRTR/«FEDER Una manera de hacer Europa».

8. REFERENCIAS

- Arregui-Valdivieso, V. P., Rivadeneira-Pacheco, J. L., Avilés-Almeida, P. A. y Medrano-Freire, E. L. (2024). Desarrollo profesional y formación continua en la educación: Estrategias efectivas para potenciar el rendimiento del personal académico. *MQRInvestigar*, 8(1), 5343-5363. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.5343-5363>
- Barreira Cerqueiras, E. M., Rego-Agraso, L. y Irmischer, M. (2021). La formación inicial y continua del cuerpo docente de FP: satisfacción y competencia percibida en tiempos de crisis. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 193-209. <https://doi.org/10.6018/reifop.470391>
- Carpenter, J.P., Mosquera-Gende, I. y Marcelo-Martínez, P. (2025). Multiplatform ecosystems of professional learning: The case of the #CharlasEducativas. *NAER. Journal of New Approaches in Educational Research*, 14(6). <https://doi.org/10.1007/s44322-024-00024-7>
- Carrillo, M. y Cordero Arroyo, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- Colomo Magaña, E., Sánchez Rivas, E., Fernández Lacorte, J. M. y Trujillo Torres, J. M. (2020). SPOC y formación del profesorado: aproximación bibliométrica y pedagógica en Scopus y Web of Science. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 37-51. <https://doi.org/10.6018/reifop.413541>
- Cuenca Zambrano, M. M., Pin López, F. M., Velasco Moyano, C. B., Casamin Yopez, C. T. y Bustamante Cedillo, J. E. (2024).

- Análisis de la importancia de la formación continua para los docentes y su impacto en la calidad de la educación. *Polo del Conocimiento*, 9(2), 2545-2566. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i2.6768>
- De la Fuente-González, S., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Universal Design for Learning. A systematic review of its role in Teacher Education. *Alteridad*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Escudero Muñoz, J. M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Currículum*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.quirricul.2020.33.06>
- Eynon, R. y Malmberg, L.-E. (2021). Lifelong learning and the Internet: Who benefits most from learning online?. *British Educational Research Journal*, 52(2), 569-583. <https://doi.org/10.1111/bjet.13041>
- Gundumogula, M. (2020). Importance of Focus Groups in Qualitative Research. *International Journal of Humanities and Social Science (IJHSS)*, 8(11), 299-302. <https://doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082>
- Jorrín Abellán, I. M., Fontana Abad, M. y Rubia Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Editorial Síntesis.
- León Brito, J., y Montes de Oca Osuna, R. A. (2024). Formación continua del profesorado: impacto de programas de desarrollo profesional en la práctica docente. *Opinión Pública*, (21). <https://doi.org/10.52143/2711-0281.1014>
- López-Martín, E. y Ardura, D. (2023). El tamaño del efecto en la publicación científica. *Educación XX1*, 26(1). <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- López Rupérez, F., García García, I. y 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/Bordón.2021.91081>
- Marcelo-Martinez, P. y Mosquera-Gende, I. (2023). Formadores informales en redes sociales: nuevas vías para el desarrollo profesional docente. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 69, 113-129. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.365>
- Marcelo-Martinez, P., Yot-Domínguez, C. y Mosquera-Gende, I. (2024). Exploring the motivation for using social networks for professional development by Spanish teachers. *Information and Learning Sciences*, 125(9), 746-768. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2023-0199>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). *Igualdad en cifras. MEFD 2025*. Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación. <https://sl1nk.com/lcd4wwwq>
- Miotto, A. I., da Costa Polonia, A. y Suyo-Vega, J. A. (2022). Revisión sistemática sobre la formación inicial del profesorado en tecnologías digitales: iniciativas y posibilidades. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 74(1), 123-140. <https://doi.org/10.13042/Bordón.2022.90806>
- Morales-Loor, K. P., Romero-Amores, N. V., Bayas-Jaramillo, C. M. y Vasco-Delgado, J. C. (2025). Integración de la tecnología en la formación docente: Tendencias y desafíos: Integration of technology in teacher education: Trends and challenges. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 448-467. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-022>
- Morales, M. y Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa*. Editorial SM.
- Mosquera-Gende, I. (2022). Flexibilizar el proceso de enseñanza y aprendizaje en una universidad online. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 199-213. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2351>
- Mosquera-Gende, I. (2023). *Aprendizaje informal en redes. Twitter y las #CharlasEducativas*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16414>
- Mosquera-Gende, I. (2024). Los foros como elemento dinamizador para la participación activa en una universidad online. *Hachetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (28), 1-21. <https://doi.org/10.25267/Hachetepe.2024.i28.1203>
- Mosquera-Gende, I. (2025). Synchronous and asynchronous collaborative dynamics and strategies in an online university using digital tools. *IJIET. International Journal of Information and Education Technology*, 15(7), 1312-1321. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.7.2333>

- Quiñónez Guagua, E. F., Cambindo Quiñónez, B. K., Gruezo Realpe, M. S. y Barcia Cedeño, E. I. (2024). Programas de formación continua de calidad para el profesorado. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(E3), 1129-1147. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/nE3/375>
- Rodríguez Jiménez, A., Miqueli Rodríguez, B. y Dávila Valdés, Y. (2021). Identificación de necesidades de formación continua del profesorado ante las demandas educativas del siglo XXI. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44073>
- Rodríguez López, R. Ángel, Paniagua Martín, D. y Saldaña Montero, J. (2025). Competencia digital y autonomía del alumnado en contextos educativos online: Padlet como recurso didáctico-interactivo. *EDUCA. Revista Internacional para la Calidad Educativa*, 5(2), 1-18. <https://doi.org/10.55040/2na81m81>
- Rodríguez Revelo, E. (2024). Formación docente integral: Desafíos y oportunidades. *Revista Científica*, 9(2), 10-18. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.E2.0.10-18>
- Ruiz Muñoz, G. F. y Vasco Delgado, J. C. (2025). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) e inteligencia artificial (IA) en la formación docente. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*, 13(29), 60-70. <https://doi.org/10.36825/RITI.13.29.006>
- Sola Martínez, T., Cáceres-Reche, M. P., Romero-Rodríguez, J. M. y Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Estudio bibliométrico de los documentos indexados en Scopus sobre la formación del profesorado en TIC que se relacionan con la calidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 19-35. <https://doi.org/10.6018/reifop.418611>
- Souto-Seijo, A., Estévez, I., Iglesias Fustes, V. y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, 56(1), 91-107. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095>
- Thelwall, M. y Nevill, T. (2021). Is research with qualitative data more prevalent and impactful now? Interviews, case studies, focus groups and ethnographies. *Library & Information Science Research*, 43(2). <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101094>
- Toft Nørgård, R. (2021). Theorising hybrid lifelong learning. *British Educational Research Journal*, 52(4), 1709-1723. <https://doi.org/10.1111/bjet.13121>
- Tourón, J., Lizasoain Hernández, L., Navarro-Asencio, E. y López González, E. (2023). *Análisis de datos y medida en educación. Volumen 1*. UNIR Editorial.
- Vaillant, D. (2023). Formación docente en un mundo interconectado. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 71-87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 55-69. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Yot-Domínguez, C. y Marcelo, C. (2022). Estrategias de aprendizaje formal y no formal de docentes para su desarrollo profesional: diseño y validación de un instrumento. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(82), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6717>