

# ANALISIS DE LAS DEMANDAS DE FORMACION DEL PROFESORADO DE E.G.B.

MERCEDES GONZALEZ SANMAMED

## RESUMEN

En esta comunicación se analizan los resultados de una investigación en la que se indagaban las necesidades formativas del profesorado de EGB en ejercicio.

A la luz de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario, podemos concretar las demandas formativas del profesorado entorno a las siguientes dimensiones: "conocimiento de los alumnos", "métodos y técnicas" y "relación con el medio" fundamentalmente.

## ABSTRACT

In this report we analyse the results of a research aimed to find out in-service teacher training needs of E.G.B. (primary schools) teachers.

In the light of the data, gathered by means of a questionnaire we can express in concrete terms the teacher training needs, which are centred on the following main points: "knowledge of the pupils", "methods and techniques" and "relation with the environment".

## PALABRAS CLAVE

Formación en Ejercicio, Necesidades Formativas, Investigación Descriptiva.

## KEYWORDS

In-Service Training, Training Needs, Descriptive Research.

## 1. MARCO TEORICO

La atención a la formación del profesorado es una de las preocupaciones más acuciantes para todos aquellos relacionados con el mundo de la educación. Efectivamente los docentes son una pieza clave en todo el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje, y a ellos hay que recurrir cuando buscamos la mejora y la calidad de la actividad educativa (Calderhead, 1986; Debesse, 1982; Gimeno y Pérez Gómez, 1984; Mertens y Yarger, 1982; Yinger, 1986).

Al hablar de formación del profesorado nos referimos a Formación inicial y Formación en ejercicio, ambas con sus peculiares características y diferentes concreciones pretenden la formación de unos profesionales competentes, capaces de responder al rol que la sociedad les demanda.

En este trabajo, centrado en la etapa de formación en ejercicio, nos proponemos ofrecer algunos datos que consideramos relevantes a la hora de planificar y desarrollar

programas de formación continua eficaces, acordes con la situación de la escuela y los profesores a los que se dirigen.

Y para ello se recomienda internacionalmente optar por unos enfoques de formación periférico-periférico o periférico-central (Becher, 1980; Gimeno, 1983; Sthenhouse, 1984). En cualquiera de los cuales se hace necesario conocer las demandas del profesorado porque sólo así podrán tenerse en cuenta de cara a un diseño de actividades formativas en el que puedan darse ajustada respuesta. Es así que desde nuestro punto de vista la indagación sobre necesidades formativas constituye una línea de investigación necesaria y con una proyección práctica de extraordinaria vigencia (Inspección de Bachillerato, 1981; Montero, 1985; Veenman, 1984; Subdirección General de Perfeccionamiento del profesorado, 1986).

## 2. MARCO METODOLOGICO

El informe que aquí presentamos forma parte de una investigación más amplia realizada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago.

Preocupados por el estado en que se hallaba la formación en ejercicio en nuestro contexto, en el que nadie sabía cómo, ni cuántos, ni cuáles, eran los profesores que se habían actualizado, ni tampoco las necesidades y preferencias de quienes no han realizado, por no querer o no poder, estas actividades; nos propusimos indagar el desarrollo de la formación continua del profesorado de EGB de Orense desde la óptica de los profesores a los que se había dirigido. Esta exploración se completaba con la búsqueda de aquellas estrategias y modalidades que mejor respondieran en el futuro a su situación. Asimismo, conscientes de que una formación en ejercicio sólo será eficaz si es capaz de afrontar las inseguridades, problemas e insuficiencias de los docentes, les pedimos una reflexión sobre estos aspectos con la finalidad de lograr un mayor ajuste a la realidad cotidiana del aula.

Dadas las características de esta investigación consideramos conveniente la utilización de la metodología de encuesta como procedimiento de recogida de datos.

El cuestionario, elaborado específicamente y tras seguir el proceso recomendado por los expertos (Cohen y Manion, 1980; Nisbert y Entwistle, 1980; Richarson, 1985); quedó redactado con 243 ítems estructurados en cinco bloques. Será el último de ellos, referido a los niveles y áreas de aprendizaje en los que interesa recibir formación el que constituye el objeto de esta comunicación.

Dicho apartado (ítems 124 a 243, que se corresponden con las variables 125 a 244) se organizó a través de un cuadro de doble entrada cuyo eje vertical recoge los niveles y áreas de aprendizaje de la EGB, y en el eje horizontal se han especificado ocho dimensiones que se refieren a otros tantos núcleos temáticos que preconizan lo que puede ser de forma aproximativa las tareas y componentes del trabajo docente. La confluencia de ambos ejes constituye una variable con una escala de valoración de 5 puntos que va desde la ausencia de interés (uno) a mucho interés (cinco) pasando por poco interés, algo y bastante.

La unidad de referencia muestral fue el centro docente, teniendo en cuenta el régimen de enseñanza (público, privado), el número de unidades y el área sociogeográfica en la que estaba ubicado. La selección de los centros se realizó por el procedimiento aleatorio simple.

Las respuestas alcanzaron el 61'77% de la muestra elegida, siendo el 97, 78% el porcentaje de respuesta por centros.

### 3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Dadas las limitaciones de esta comunicación nos vemos obligados a ser breves en la exposición de los datos obtenidos en la indagación sobre las necesidades formativas de los profesores de EGB. Así pues, vamos a referirnos únicamente a aquellas variables que han obtenido una puntuación media mayor y que representan, por tanto, los aspectos más solicitados por el profesorado (TABLA 1).

Como primera reflexión podemos señalar que a la vista de los resultados parece claro que el interés y la demanda de actualización es bastante alta puesto que no existe ninguna puntuación media inferior a "3".

**TABLA 1**

**VARIABLES CON MAYOR ÍNDICE DE DEMANDA**

Variable	x	Texto
142	4'48	Conocimiento alumnos (C. Medio)
144	4'44	Métodos y técnicas (C. Medio)
201	4'40	Relación medio - CC. Sociales (C. Superior)
126	4'37	Conocimiento alumnos - Preescolar
161	4'36	Relación medio - Gallego (C. Superior)
192	4'34	Métodos y técnicas - CC. Naturales (C. Superior)
134	4'34	Conocimiento alumnos (C. Inicial)
151	4'32	Programación - Lengua Española (C. Superior)
193	4'31	Relación medio - CC. Naturales (C. Superior)
150	4'30	Conocimiento alumnos - Lengua Española (C. Superior)
157	4'30	Actualización científica contenidos - Gallego. (C. Superior)
184	4'30	Métodos y técnicas - Matemáticas (C. Superior)
158	4'28	Conocimiento alumnos - Gallego (C. Superior)
143	4'27	Programación (C. Medio)
196	4'27	Investigación en el aula - CC. Naturales (C. Superior)
198	4'27	Conocimiento alumnos - CC. Sociales (C. Superior)
200	4'26	Métodos y técnicas - CC. Sociales (C. Superior)
194	4'25	Recursos tecnológicos - CC. Naturales (C. Superior)

Llama poderosamente la atención que la demanda se concentre en unas determinadas dimensiones. Así las variables se distribuyen de la siguiente forma:

- Conocimiento de los alumnos: Variables 142, 126, 134, 150, 158 y 198.
- Métodos y técnicas: Variables 144, 192, 184 y 200.
- Relación con el medio: Variables 201, 161 y 193.

- Programación de la actividad docente: Variables 151 y 143.
- Actualización científica de contenidos: Variable 157.
- Investigación en el aula: Variable 196.
- Recursos tecnológicos: Variable 194.

Procederemos a comentar los resultados en función de las dimensiones arriba señaladas.

Nos resulta extraordinariamente grato que sea la dimensión "conocimiento de los alumnos" la que concentra un mayor interés por parte del profesorado.

La dimensión "conocimiento de los alumnos" abarca aspectos tales como la atención a la evolución psicobiológica del alumno, a sus problemas de adaptación en el aula y a la adecuación de la actividad docente a sus diferencias individuales. Esto conlleva el dominio de las técnicas de aprendizaje, motivación y refuerzo.

Con ello no se pretende sino algo muy simple, que en la práctica, puede resultar extremadamente complejo: partir del niño.

Como señala Tonucci (1981): "partir del niño significa reconocer la diversidad, reconocer la diversidad significa dejar que cada cual crezca de acuerdo con sus modalidades y sus ritmos" (p. 30).

Por otra parte, en la dimensión "métodos y técnicas" subyace la buena disposición del profesorado hacia su renovación y actualización. En la base de esta demanda podríamos hablar de la insatisfacción provocada por su práctica rutinaria en un modelo transmisivo que se repite de unos a otros. Jiménez López (1986) aborda el tema de una forma muy plástica: "todas las mañanas, a las nueve, y armados de tiza, saliva y poco más; los maestros hacen frente a un grupo de niños que vienen de un mundo excitante" (p. 96).

Los profesores están pidiendo técnicos que les permitan individualizar la enseñanza, trabajar en grupo, facilitar el aprendizaje por descubrimiento, desarrollar la creatividad,...

La dimensión "relación con el medio" hace referencia no sólo a la utilización del entorno como instrumento de aprendizaje, sino, sobre todo, a la integración de ese entorno en el curriculum, participando con su estudio en el desarrollo de situaciones que acerquen la escuela a la vida, de la que nunca debió separarse.

Un primer paso para esta aproximación de la escuela y el medio exige la apertura del aula al ambiente, abriendo sus puertas y ventanas, haciendo permeables sus paredes, permitiendo entrar y salir ideas, materiales, personas, etc.

La dimensión "programación de la actividad docente" nos induce a la consideración del modelo técnico que se ha pretendido implantar en nuestro contexto educativo.

Así programar supone prever, planificar, una serie de tareas, operaciones, que aplicadas a situaciones concretas de enseñanza a través de los medios y recursos pertinentes y

estableciendo controles sobre los resultados que se van obteniendo permitiría, partiendo de esos resultados, ir adoptando las decisiones más adecuadas y acertadas.

La programación supone la selección de los objetivos que se pretenden, el establecimiento de las actividades a realizar que favorezcan su consecución, la evaluación de los resultados alcanzados y la retroalimentación (feedback).

Han sido muchos los autores que se han ocupado de los aspectos referidos a la programación. En el ámbito español citaremos: Amengual (1979), Antolí (1976), Arroyo (1975), Escudero Muñoz (1980), Rodríguez Diéguez (1980).

Gimeno (1982) aborda la crítica de esta pedagogía por objetivos desde una perspectiva metodológica, psicológica, pedagógica y ético-social: "Se trata de un modelo cuya misión básica es tecnificar el proceso educativo sobre lo que se llaman bases científicas, sin pretensiones de ser un modelo para entender qué es y cómo cambiar la educación" (p. 10).

Pensamos que las demandas del profesorado en cuanto a programación no se cifran en desarrollos estrictamente mecánicos, pretendidamente científicos, sino que se buscan formas más eficaces de abordar su quehacer docente.

Porque el rechazo a la programación en abstracto, alejada de la acción en el aula por su esquematismo simplificador de la labor de profesor, no significa caer en la improvisación, en la superficialidad, abandonándonos a la invención que pueda surgir.

La programación es necesaria. Aunque evidentemente sea preciso buscar otros diseños alternativos al que se ha ofrecido hasta ahora, ya que no se trata de perpetuar lo tradicional, sino que, partiendo de un conocimiento y comprensión de la realidad educativa redefinir y adaptar los contenidos y métodos, analizándolos críticamente y ofreciendo caminos adecuados más específicos y circunstanciales que se irán verificando.

En esta línea la corriente que conceptualiza al profesor como investigador en su aula, con un activo papel en el desarrollo del currículo y en la intervención en la realidad social, exige que sea un agente implicado en la construcción de los programas, reformador de su práctica, elaborando él mismo las estrategias para actuar.

Si es el profesor el que va a elaborar su propio currículo en función de sus pensamientos y decisiones confrontados con las exigencias del sistema y las condiciones de la situación en la que se desenvuelve, la concepción teórico-práctica de la programación ha de variar notablemente.

Obviamente a través del cuestionario no podemos recoger la idea que tienen los profesores de la programación, ni cómo la elaboran y la llevan a la práctica, ni tan siquiera los problemas y dificultades que les ocasiona. Solamente constatamos las demandas de formación en este ámbito.

Por ello nos atrevemos a apuntar, aventurando ciertamente un nuevo elemento de reflexión, que, si desde un marco en el que el profesor es considerado y se considera un simple ejecutor de los diseños y planes que les vienen impuestos, desempeñando el papel de técnico intermediario que no discute el proyecto pedagógico, se demanda la necesidad de actualización en materia de programación ¿cómo se afrontará la nueva propuesta del profesor como profesional crítico que va a elaborar su propio proyecto pedagógico curricular?

Por otra parte, aunque con menor insistencia, los docentes demandan actualización científica de contenidos. Vemos que dicha demanda se concretiza en el área de Gallego. Estamos ante un claro ejemplo de la influencia de un cambio del sistema en las demandas de los docentes: la decisión de incluir el gallego en los currícula obliga a los profesores a impartirlo. Al igual que otras veces, se ha tomado esta decisión desde instancias ajenas a la escuela y sin contar la escasa preparación del profesorado para afrontar esta tarea. Ello se vería compensado si existiese una participación del profesorado en las decisiones de la formación en ejercicio, y que rápidamente se harían eco de estos desajustes y se podrían establecer los medios para subsanarlo. Pero en la práctica funciona una compleja red que dificulta y en ocasiones impide una fructífera conexión entre los profesores y la Administración, y viceversa.

Las dos dimensiones restantes "investigación en el aula" y "recursos tecnológicos" podrían sumarse a los comentarios realizados en el apartado "métodos y técnicas". El profesor no deja de manifestar su preocupación por la deficiente formación didáctico-pedagógica que le impide realizar su tarea de una forma más gratificante, atractiva e innovadora.

#### 4. REFLEXIONES FINALES

Conscientes de las limitaciones de este informe consideramos fundamental la línea de investigación sobre necesidades formativas y que facilita una visión más ajustada y una mayor comprensión de las variables derivadas de la situación personal y profesional de los docentes que inciden implícita y/o explícitamente en el desarrollo de los programas de formación.

Nuestro propósito, además de justificar teóricamente y clarificar con brevedad los ejes básicos de la formación en ejercicio, ha sido presentar unos resultados que pensamos son de gran relevancia a la hora de decidir el qué y el cómo de la formación en ejercicio..

Pero además consideramos que el estudio presenta una proyección más amplia por cuanto puede ser de interés su realización en otros contextos a los que puede trasladarse el esquema de investigación incorporando las adaptaciones pertinentes. La contrastación de los resultados obtenidos en distintos ámbitos puede sugerir interesantes hipótesis que habrá que verificar.

#### BIBLIOGRAFIA

- AMENGUAL, R. (1979): *El proceso programador en la escuela*. Madrid, Escuela Española.
- ANTOLI, V. (1976): *Teoría y práctica de la programación*. Barcelona, Prima Luce.
- ARROYO, S. (1975): *El profesor, la programación y la redacción de fichas*. Madrid, Cincel.
- BECHER, R.A. (1980): "Research into practice" en DOCKRELL, W. y HAMILTON, D.: *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid, Narcea.
- CALDERHEAD, J. (1986): *La mejora de la práctica de clase: aplicaciones de la investigación sobre toma de decisiones en la formación del profesorado*, ponencia presentada al I Congreso Internacional de Pensamientos de los Profesores y toma de decisiones. La Rábida, Huelva.
- COHEN, L. y MANION, L. (1980): *Research Methods in Education*. London, Croom Helm.

- DEBESSE, M. (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea" en DEBESSE, M. y MIALARET, G.: *La formación de los enseñantes*. Barcelona, Oikos-tau, pp. 13-34.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1980): "La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales" en AA.VV.: *La investigación pedagógica y la formación de profesores*, I. Madrid, SEP-CSIC, pp. 207-235.
- FRNANDEZ PEREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1982): *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1983): "Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad" en GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp. 166-187.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1984): "La justificación de una reforma: la formación inicial", *Cuadernos de Pedagogía*, 114, junio, pp. 10-14.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*. Memoria de Licenciatura, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- INSPECCION DE BACHILLERATO DEL ESTADO (1981): *Perfeccionamiento del profesorado: Diagnóstico de necesidades*. Policopiado.
- JIMENEZ LOPEZ, J. (1986): *Los maestros de Murcia. Su actualización profesional*. Murcia, Editora regional de Murcia.
- MERTENS, J. y YARGER, S. (1982): "Escape from déjã vu. On streng theming teacher education", *Journal of teacher education*, 33 (4), pp. 8-11.
- MONTERO, M.L. (1985): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*, Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- NISBET, J.D. y ENTWISTLEN, N.J. (1980): *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, Oikos-tau.
- RICHARDSON, J.R. (1985): *Pesquisa Social*. Sao Paulo, Atlas.
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): *Didáctica General. Objetivos y Evaluación*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- SUBDIRECCION GENERAL DE PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO (1985): *Encuesta sobre perfeccionamiento del profesorado*. Policopiado.
- TONUCCI, F. (1981): *Viaje alrededor de "El Mundo"*. Barcelona, Laia.
- VEENMAN, S. (1984): "Perceived problems of begining teachers", en *Reviu of Educational Research*, 54, 2, pp. 143-178.
- YINGER, R.J. (1986): *Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia la concepción de la actividad profesional*, Ponencia presentada al I Congreso Internacional de Pensamientos de los Profesores y toma de decisiones. La Rábida, Huelva.