

ANÁLISIS DE NECESIDADES EN FORMACIÓN DE PROFESORADO

por

M^ª Lourdes Montero Mesa

Mercedes González Sanmamed

Olga Cepeda Romero

Beatriz Cebreiro López

Dpto. de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago

La mayor parte de los últimos informes internacionales sobre la formación en ejercicio del profesorado, aluden a la conveniencia de emprender investigaciones sobre las necesidades de formación de los profesores y las características organizativas que los profesores piensan debiera tener la formación con anterioridad al diseño de los correspondientes planes y programas de actuación. Tal proceder, pretende un doble objetivo. Por una parte, una mayor coherencia con la conceptualización de los profesores como profesionales reflexivos y de la formación como un proceso continuo de desarrollo profesional. Por otra, una implicación más activa de los profesores en sus procesos formativos y un mayor impacto en la mejora de la práctica profesional como consecuencia de la mayor adecuación de los programas a los profesores.

En ese contexto, el propósito de esta comunicación es el de presentar un conjunto de trabajos realizados durante los cinco últimos años en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago, sobre necesidades de formación del profesorado y características organizativas de la formación.

El contexto metodológico preferente, ha sido el propio de una investigación descriptiva (survey), con carácter de representatividad de la población y con técnicas de encuesta.

La estructura de la comunicación tiene tres apartados: 1) Supuestos teóricos-metodológicos, 2) trabajos realizados y 3) reflexiones finales.

Durante los últimos cinco años, en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago hemos estado realizando un conjunto de trabajos cuyo objetivo común ha sido la indagación acerca de cuáles eran las

necesidades de formación del profesorado de distintos niveles educativos (Enseñanza Primaria y EE.MM.). Con frecuencia, estos trabajos han contado con el asesoramiento del Departamento de Métodos.

El propósito de esta comunicación es el de ofrecer un cuadro global de lo realizado y destacar, a modo de pinceladas, algunos de los aspectos que consideramos más relevantes. Con ello pretendemos, más que describir lo hecho, reflexionar sobre ello, sobre las motivaciones que nos animaron a emprenderlo y las insatisfacciones y retos pendientes. También haremos mención de algunas alternativas que nosotros mismos estamos practicando.

Para abordar este propósito, hemos estructurado el trabajo en los tres apartados siguientes: 1) Supuestos teóricos - metodológicos; 2) trabajos realizados y aportaciones más relevantes y 3) reflexiones finales.

1. SUPUESTOS TEÓRICOS - METODOLÓGICOS

La mayor parte de los últimos informes internacionales sobre la formación del profesorado en ejercicio, suelen incluir entre sus recomendaciones la de realizar una evaluación diagnóstica de las necesidades de formación, con anterioridad al diseño de los correspondientes planes y programas de actuación. A la recomendación sobre la bondad de tal indagación suele acompañarle la sugerencia de indagar también las preferencias que los profesores manifiestan tener acerca de cómo organizar la formación. Se pretende con ello una mayor coherencia con la comprensión de la formación como un proceso de desarrollo profesional de los profesores y una implicación mayor de éstos en sus propios procesos formativos. En simultáneo, se busca un mayor grado de adecuación de un programa de formación a los profesores y, en consecuencia, un mayor impacto en la mejora de la práctica.

Las estrategias metodológicas para realizar una evaluación diagnóstica de las necesidades de formación de los profesores en ejercicio pueden —y suelen— ser muy diversas. Cuando lo que se pretende es obtener un gran número de informaciones sobre un gran número de sujetos, y obtener así una aproximación lo más representativa posible al estado de una población determinada, lo más frecuente es el planteamiento de investigaciones descriptivas (surveys), con técnicas de encuesta.

Salvo excepciones, suelen ser las administraciones educativas, o algunas de sus instancias, las que parecen tener más interés en ese tipo de indagación. Claro que esto no excluye que, en el tiempo, hayan sido fundamentalmente investigadores individuales o equipos los que, hacia mediados de los 70, adoptaron el enfoque de la indagación de necesidades y preferencias con el argumento de que esa indagación debía ser previa a cualquier diseño de actividades de formación. Fundamentaron tal proceder en la conceptualización de los profesores como profesionales, protagonistas, y no receptores pasivos, de su propia formación (véase, por ej., Fitzgibbon y Heywood, 1986; González Sanmamed, 1986; Ingersoll, 1976; Inspección de Bachillerato, 1981; Jiménez López, 1986; Lumbroso y Bourdoncle, 1986; Lynch y Burns, 1984; Montero 1985, 1987a).

En el contexto español, tenemos diversos ejemplos del interés de las administraciones educativas por la indagación sobre necesidades y preferencias organizativas, como por ejemplo las investigaciones realizadas por el MEC en 1986, el País Vasco en 1989, y la realizada por nosotros en Galicia. Bien es cierto que, en nuestra opinión, tal indagación no se ve suficientemente seguida del compromiso de evaluación acerca de si y cómo, el diseño y la realización, tuvieron en cuenta los hallazgos procedentes de la investigación previa y cuáles fueron, posteriormente, las ventajas de un proceder así. También es cierto que hay que reconocer la enorme dificultad de la búsqueda de coherencia. Esta situación, limita el valor de una indagación de necesidades de tipo survey, y aboga más bien por procedimientos más cualitativos que lleven en su propio diseño la virtualidad de convertirse en simultáneo en instrumentos de indagación y de satisfacción de necesidades de formación. Pero esto último lo veremos más adelante.

Cualquier estudio sobre necesidades de formación del profesorado exige el planteamiento de un conjunto de cuestiones referidas a: 1) Las fuentes en las que fundamentar la toma de decisiones sobre qué necesidades; 2) la definición del constructo «necesidades de formación»; 3) la estrategia metodológica más adecuada en función del problema que se plantea y de cómo se plantea. Veamos brevemente cómo hemos abordado nosotros estas cuestiones.

Una indagación sobre necesidades de formación del profesorado, se plantea siempre en el marco proporcionado por enfoques y modelos de formación en ejercicio estrechamente ligados a las demandas provenientes de la práctica profesional de la enseñanza (Blackburn y Moisan, 1986; Montero, 1987a, 1987b; OCDE, 1985). Este planteamiento se realiza desde la comprensión de los profesores como sujetos activos de su propio proceso formativo, como aprendices adultos, capaces de autodirigir su propio aprendizaje en pro de una mayor autonomía profesional. Se pretende una mayor implicación de los profesores en su formación y un mayor ajuste de ésta a los contextos específicos, en suma, una mayor eficacia de la formación, lo que aquí significa su mayor repercusión en la práctica profesional.

Todo lo anterior tiene como potencial marco explicativo las teorías del desarrollo, las cuales tratan de explicar el aprendizaje de la enseñanza por patrones de cambio internamente guiados más que provocados por influencias externas (socialización), apoyadas en el carácter de adultos de los aprendices (Fuller, 1969; Sprinthall y Thies-Sprinthall, 1983). En este marco teórico se fundamenta un enfoque para la formación en ejercicio que subraya las necesidades de formación sentidas por los profesores en el continuo devenir de su experiencia profesional (Feiman- Neimser y Floden, 1986). Sin embargo, la definición del constructo «necesidades» está lejos de ser una tarea fácil y depende, fundamentalmente, de aquellos a quienes se les encarga el esfuerzo de identificación y evaluación (Stufflebeam, McCormick y Nelson, 1984; Witkin, 1984). Es por consiguiente un concepto relativo. De ahí que sean también muy distintos los propósitos o las razones que conducen a un análisis de necesidades: ¿planificar?, ¿identificar problemas?, ¿evaluar un programa?

En el contexto de nuestro trabajo, definimos necesidades de formación como «el

conjunto de preocupaciones, deseos, carencias, problemas, sentidos o percibidos por los profesores en el desarrollo de la enseñanza» (Montero, 1987a).

La conceptualización más frecuentemente asumida en los trabajos existentes en el contexto español (bien es verdad que más implícita que explícita) suele ser la de identificar necesidad con «carencia», «problema», «deficiencia». Esta identificación puede inducir a los profesores que participan en una investigación sobre necesidades a interpretar el tener necesidades como deterioro de autoimagen. Esta constatación nos llevó a optar por una definición de necesidades que abarcara tanto el significado de carencia formativa cuanto los deseos de un mejor desarrollo profesional. Uníamos así en un único constructo la distinción realizada por Perlberg (1983) entre «deficiency needs» y «growth needs». Las primeras pueden satisfacerse. Las segundas no se satisfacen nunca. De ahí que indagar necesidades constituya, desde una óptica profesionalizadora de la función docente, un rasgo más de la comprensión de los profesores como profesionales reflexivos. Obviamente lo es más en la medida en que los propios profesores se autoimplican en el proceso de indagación, lo que permite pensarlo como un proceso formativo.

Utilizando el término «necesidades», estamos reconociendo también que es posible que existan brechas, discrepancias, entre las responsabilidades que hoy se demandan a los profesores y sus competencias para asumirlas. Al añadirle el calificativo de «sentidas», estamos asumiendo como necesidades aquellas que los profesores expresen tener.

En consecuencia, indagar necesidades de formación supone construir un referente que cada profesor puede utilizar reflexivamente como elemento de comparación con su situación actual y decidir en qué grado siente alguna necesidad de formación respecto a lo que se le plantea. Esto es siempre así, bien se indaguen necesidades desde una perspectiva cuantitativa, bien se haga desde una perspectiva cualitativa, en la línea de los diversos modelos de formación centrada en la escuela.

Los instrumentos de detección de necesidades preferentemente utilizados por nosotros han sido el cuestionario con escala de valoración y la entrevista. En todos los trabajos se han elaborado expresamente. Como señalábamos anteriormente, la elaboración de un instrumento de detección de necesidades de formación exige un referente conceptual que actúe como propuesta a los profesores respecto a la cual puedan valorar su grado de necesidad. En nuestro caso, ese referente conceptual estuvo constituido por la respuesta a preguntas como: ¿Qué entendemos por un profesional competente? ¿Cuáles son las tareas que se espera realice? ¿Cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes, que un profesor necesita? En un contexto de reforma ¿qué es lo que ésta demanda a los profesores?, ¿cuáles son sus responsabilidades nuevas y cuál es la preparación de los profesores para asumirlas?

2. TRABAJOS REALIZADOS

Si en el apartado anterior hemos dado cuenta de los supuestos teóricos y

metodológicos de nuestros trabajos y anticipado algunas de sus limitaciones, nos proponemos en éste dar cuenta de los trabajos realizados, de su contenido más relevante y del sentido de sus aportaciones. La obligada brevedad aconseja el recurso a las fuentes para cualquier profundización.

El conjunto de los trabajos sobre necesidades de formación y preferencias organizativas han sido, en orden cronológico, los de Montero (1985), González Sanmamed (1986), Cebreiro (1986) y Montero et al. (1990).

El trabajo de Montero (1985), primero en el tiempo y pionero en este tipo de indagaciones, planteó una propuesta de modelo de formación en ejercicio, cuya primera fase era el diagnóstico de necesidades de formación (véase Montero, 1987b). La aproximación empírica se realizó mediante la construcción de un cuestionario con escala de valoración. Las dimensiones y variables del cuestionario se obtuvieron mediante el cruce de cuatro fuentes de información: a) un modelo de profesor, b) las exigencias curriculares del nivel educativo correspondiente (EGB), c) las demandas directas e indirectas de los profesores obtenidas mediante estudios exploratorios previos, y d) las aportaciones de los estudios precedentes. El cuestionario fue aplicado a una muestra representativa del profesorado de EGB de Galicia, utilizando el centro como unidad de referencia muestral. Con ello pretendíamos la integración de las exigencias de representatividad del paradigma racionalista — aleatoriedad— con las de relevancia propias del paradigma naturalista. El análisis de los datos de cada una de las partes del cuestionario por variables, dimensiones y sujetos, nos proporcionó un marco de prioridades de formación del profesorado de EGB gallego, disponibles para su utilización como bases de la planificación de la formación en ejercicio.

Al trabajo de Montero le siguió el de González Sanmamed (1986). Su propósito fue el de conocer la descripción y valoración que los profesores de EGB hacían de la formación realizada, junto a la identificación de sus preferencias en relación con los parámetros de la formación. Como ya hemos señalado, de esta manera pretendíamos completar la indagación sobre necesidades con la correspondiente a preferencias organizativas, en la línea de un mayor ajuste de la formación al pensamiento de los profesores sobre estas cuestiones. El instrumento utilizado fue también un cuestionario. La aproximación empírica fue realizada con una muestra representativa del profesorado de EGB de Orense. Los hallazgos obtenidos en el apartado preferencias se utilizaron como bases para una propuesta de organización de las actividades formativas (véase Montero y González Sanmamed, 1989).

El trabajo realizado por Cebreiro (1986), abordó el análisis de los problemas encontrados por profesores noveles en su primer año de experiencia profesional, en la misma línea de otros estudios (por ej., Veemman, 1984; Vonk, 1983; Zeichner y Tabachnick, 1985). El trabajo se concibió como un estudio exploratorio, en un marco metodológico cualitativo. La técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada focalizada. La selección de la muestra fue realizada accidentalmente. El análisis de datos se llevó a cabo en el conjunto de los sujetos siguiendo los tópicos propuestos en las categorías temáticas en las que se había estructurado la guía de entrevista.

Este proceder nos permitió identificar tanto los problemas, cuanto las estrategias sociales utilizadas por los noveles en su enfrentamiento con una realidad conflictiva.

Finalmente, el trabajo de Montero et al. (1990) representa para nosotros la síntesis y el refinamiento de los trabajos anteriores, tanto en lo referido a la conceptualización y tratamiento metodológico cuanto a la integración de los aspectos hasta el momento contemplados separadamente. La investigación sobre «Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de EE.MM. de Galicia», es un claro ejemplo de ese interés que tienen algunas administraciones por fundamentar sus diseños de formación en un análisis previo de lo que los profesores piensan respecto a cuál debe ser su contenido y su organización. En las coordenadas de una investigación descriptiva, con carácter de representatividad de una población y con una metodología de encuesta, destacaremos:

—La integración de la indagación sobre necesidades de formación y preferencias organizativas;

—la cuidada atención prestada al proceso de elaboración de un instrumento multidimensional (necesidades de formación, preferencias organizativas y creencias);

—la corresponsabilidad de un equipo de investigación multidisciplinar en todas y cada una de las fases de investigación. Este proceder, perfectamente ubicable en las coordenadas de una investigación colaborativa, ha sido justamente, el mejor argumento para la validez de contenido del cuestionario;

—la exploración de una mayor potencia explicativa de la indagación sobre necesidades mediante la indagación en simultáneo de las creencias profesionales (se elaboró un inventario de creencias);

—la disponibilidad del cuestionario elaborado como punto de partida para investigaciones más cualitativas.

No podemos detenernos en el análisis de los hallazgos. Sí decir que éstos están actualmente en estudio por la Consellería de Educación, para su utilización en la planificación de la formación en ejercicio. Estaríamos así ante uno de esos escasos ejemplos en los que, si lo anterior se produce, podría estudiarse la conexión entre necesidades y preferencias y su carácter de guía para la formación. El reto de organizar una intervención «rápida» y «flexible» (Blackburn y Moisan, 1986), basada en los hallazgos de la investigación es, sin duda, una tarea difícil y compleja.

3. REFLEXIONES FINALES

A lo largo de las páginas anteriores, hemos ido señalando algunos de los problemas y limitaciones que plantean estudios como los aquí expuestos. Quizás, la mejor manera de conocer, y sobre todo comprender, las necesidades de formación del profesorado no es la realización de consultas esporádicas, por muy rigurosas que éstas sean, sin ninguna consecuencia para la mejora de la práctica. Quizás, la mejor

manera sea la de facilitar vías que permitan integrar a los profesores en los ámbitos de decisión, organización, planificación, gestión y evaluación de la formación en ejercicio. La vía puede estar entonces en la indagación de necesidades mediante enfoques que se conviertan en simultáneo en estrategias formativas que puedan hacer posible su satisfacción. En esa línea estamos también trabajando, en las coordinadas proporcionadas por los modelos de formación centrada en la escuela y la conexión entre la formación inicial y la formación continua a través de la constitución de equipos mixtos (profesores de Universidad, profesores en ejercicio y futuros profesores en prácticas). Pero el resultado de todo esto no puede ocuparnos ahora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1986): *La formation continue des enseignants dans les douze etats membres de la Communaute Europeenne*, Presses Interuniversitaires Europeennes, Maastricht.
- CEBREIRO, B. (1986): *Los primeros años de la docencia: un estudio exploratorio*, Universidad de Santiago de Compostela, Memoria de Licenciatura.
- FEIMAN - NEMSER, S. y FLODEN, R. E. (1986): «The Cultures of Teaching», en WITTRICK, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching. Third Edition*. London, McMillan Publishers, pp. 505 - 526.
- FITZGIBBON, A. y HEYWOOD, J. (1986): «The recognition of conjunctive and identity needs in teacher development: their implications for the planning of inservice training», *European Journal of Teacher Education*, 9 (3), pp. 271 - 286.
- FULLER, F. (1969): «Concerns of teachers: A developmental characterization», *American Educational Research Journal*, 6, pp. 207 - 226.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1986): *La formación en servicio del profesorado de EGB: Marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense*, Universidad de Santiago de Compostela, Memoria de Licenciatura.
- INGERSOLL, G. M. (1976): «Assessing Inservice Training Needs Trough Teacher Responses», *Journal of Teacher Education*, 17(2), pp. 169 - 173.
- INSPECCIÓN DE BACHILLERATO DEL ESTADO (1981): *Perfeccionamiento del profesorado: Diagnóstico de necesidades*, Documento policopiado.
- JIMÉNEZ LÓPEZ, J. (1986): *Los maestros de Murcia. Su actualización profesional*, Murcia, Editora Regional.
- LUMBROSO, M. y BOURDONCLE, R. (1986): «Les attentes et les comportements de formation continue des enseignants du second degré et leurs determinants», *Revue Française de Pedagogie*, 75. pp. 35 - 52.
- LYNCH, J. y BURNS, B. (1984): «Non attenders at INSET functions: some comparisons with attenders», *Journal of Education for Teaching*, 10 (2), pp. 165 - 177.
- MONTERO, L. (1985): *Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB*, Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.
- MONTERO, L. (1987a): «Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación», *Revista Investigación Educativa*, 5(9), pp. 7 - 31.
- MONTERO, L. (1987b): «Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado», *Enseñanza*, 4-5, pp. 59 - 76.

- MONTERO, L. y GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1989): «Organización y planificación de la formación en servicio: Preferencias mostradas por los propios profesores», *Bordón*, 43(3), pp. 555 - 568.
- MONTERO, L. et al. (1990): *Diagnóstico de necesidades formativas y características organizativas de la formación en ejercicio del profesorado de Enseñanzas Medias de Galicia*, Universidad de Santiago de Compostela.
- OCDE (1985): *La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*, Madrid, Narcea.
- PERLBERG, A. (1983): «When professors confront themselves towards a theoretical conceptualization of video self-confrontation in higher education», *Higher Education*, 12(6), pp. 633 - 663.
- SPRINTHALL, N. y THIES-SPRINTHALL, L. (1983): «The need for theoretical frameworks in educating teachers: A cognitive - developmental perspective», en HOWEY, K. y GARDNER, W.: *The education of teachers. A look ahead*, New York, Longman, pp. 74 - 97.
- STUFFLEBEAM, D.; McCORMICK, Ch. y NELSON, Ch. (1984): *Conducting educational needs assessment*, Boston, Kluwer - Nishoff Publishing.
- VEENMAN, S. (1984): «Perceived problems of beginning teacher», *Review of Educational Research*, 54(2), pp. 143 - 178.
- VONK, J. (1983): «Problems of the beginning teachers», *European Journal of Teacher Education*, 6(2), pp. 133 - 150.
- WITKIN, B. (1984): *Assesing needs in educational and social programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- ZEICHNER, K. y TABACHNICK, B. (1985): «The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers», *Journal of Education for Teaching*, 8, pp. 95 - 117.